MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación
Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

Número 25

Diciembre 2007

Índice de Contenido:

RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO
Águeda Delgado Ponce

LA INTERINIDAD, UNA CUESTIÓN SERIA
Ait taleb, Abdel Mounaim

GRAN HIMNO A OSIRIS
Alberto Salas Romero

LATIN IN MODERN DAY ENGLISH
Alistair Watson

LA IGLESIA DE SANTA CATALINA
Álvaro Rambaud Crespo

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y ESCUELA
Amelia Cordero Romero

PROGRAMA DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES
Ana García Gat

LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS A TRAVÉS DE JUEGOS DIDÁCTICOS
Ana María Borja Álvarez

SALUD LABORAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE: EL BURNOUT
Ana Pérez Díaz

L´ IRONIE CHEZ SADE
Ana Teresa Rivera Avecilla

UNIDAD DIDÁCTICA LAS PLANTAS
Antonia María Marchena González

ANÁLISIS SOBRE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS
Antonia Pavía Barrones

LA ADOLESCENCIA
Antonio Gálvez Pulido

LOS CAMBIOS COYUNTURALES DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO
¡QUE MIEDO, HOY ES *JALOGÜÍN* (HALLOWEEN)!
Antonio González Carretero

SPEAKING AND LISTENING: GENERAL PROBLEMS AND SOLUTIONS

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

Antonio José Pina García

NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
Antonio Marcos Linares Cabrera

LAS CUEVAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA
Antonio Pérez González

LA CANCIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO
Azahara Luque Diéguez

UNITÉ DIDACTIQUE « ON Y VA AU PARC ? »
Beatriz Tamayo

ESCUELA E IDENTIDAD
Belén María de Díos López Galán

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
Belén Romero Díaz

TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN EN ANIMACIÓN TURÍSTICA RESEÑA DEL MÓDULO Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
Benedicto José Muñoz Iglesias

EVOLUCIÓN Y APLICACIONES DEL DIBUJO TÉCNICO
Bernardo Márquez Romero

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS
Bertha Castrillón Gallego

NUEVOS CONCEPTOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
Borja Guerra Alba

DESARROLLO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES DESDE SUS COMIENZOS HASTA LA ÁCTUALIDAD. EJEMPLIFICACIONES INVESTIGATIVAS ACTUALES.
Cándido Carrero Rodríguez

EL DIVORCIO INDIO
Carlos Alberto Font Gavira

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Carlos Fernández-Espada Ruiz

LA AMENAZA DEL " P.P."
Carlos Marchena González

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Carlos Navas Calvo

DIFICULTADES DEL LENGUAJE RELACIONADAS CON LA DISLEXIA EN EDADES TEMPRANAS
Carmen María Trujillo Moscoso

DETECCIÓN, EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER
Carmen Teresa Bernal Pérez

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DEL GENOMA
Carmen Venegas López

LA EVOLUCIÓN TERMINOLÓGICA SOBRE LA EDUCACION ESPECIAL
Carolina Vargas González

LA PRENSA DURANTE EL FRANQUISMO
Cinta Minchón Rodríguez

ERRORES SOBRE LA CONCEPCIÓN DE E-LEARNING
Consuelo García Herrera

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

LA FIESTA DE LA NAVIDAD COMO PATRIMONIOCULTURAL – ETNOLÓGICO
Cristina Álvarez Sánchez

COMPONENTES PRINCIPALES DE LOS EQUIPOS DE ENERGÍA SOLAR
Cristina Gómez del Rey

LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN VALORES HOY
Cristina López Caballero

NIGHTS AT THE CIRCUS CASTS A NEW LIGHT ON CONSTRUCTIONS AND REPRESENTATIONS OF POWER, GENDER AND SEXUALITY, EXPOSING CONSTRAINING SOCIAL MYTHS TO SCRUTINY
Cristina Marín Zamora

LOS EDUBLOGS Y SU USO EN EDUCACIÓN INFANTIL
Cristina Ojeda Sánchez

TURISMO RURAL SOSTENIBLE
Cristina Rubio Sánchez

LA TELEVISIÓN Y LA ESCUELA
Cristina Vargas Mateos

UNIDAD DIDÁCTICA LOS MATERIALES EMPLEADOS EN LA CONSTRUCCIÓN (2º ESO)
Diego Manuel Cabrera García

LA ANOREXIA Y LA BULIMIA EN LA ESCUELA
Diego Rico Sánchez

LOS TRASTORNOS DEL SUEÑO
Domingo González Orellana

LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS
Eduardo Postigo Pérez

SOBRE LA UNIVERSALIDAD DE LA LENGUA ESPAÑOLA
Elena Almeda Molina

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO: EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE SEXOS
Elena Infante Raposo

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL ÁREA DE DIBUJO A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE OBRAS Y ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS: KARA WALKER Y LAS TEMÁTICAS DE DISCRIMINACIÓN
Elena María Montes Moreno

AL LEER
Elia Ballesteros Sánchez

EL JUEGO ES UN SITIO DONDE LOS SUEÑOS PROHIBIDOS PUEDEN RENOVARSE ETERNAMENTE
Elisa Muñoz Rodríguez

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ROLE-PLAYS FOR STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION.
Fatima Lozano Monge

PRODUCCIÓN DE HORMONAS SEXUALES
Fernando Manuel Castro Regadera

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DESDE LA ETAPA INFANTIL: CONSECUENCIAS POSITIVAS
Francisca Ortiz Espejo

AULAS TIC: UN MARCO EDUCATIVO POR EXPLOTAR
Francisco Jesús Sarmiento Moreno

MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA CON NIÑOS/AS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: LA ENSEÑANZA ESTRUCTURADA
Gema María Barbero Clemente

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

LA VIOLENCIA EN LOS MENORES
Gema Santos Redondo

LOS PROGRAMAS COGNITIVOS
Gemma Hermoso Bullón

EXPERIENCIA EDUCATIVA: SEMANA COEDUCATIVA
Guadalupe Arcos Hernández

"SI TE PORTAS BIEN, TE LO COMPRO": PEQUEÑOS TIRANOS CONSUMISTAS
Indira Domínguez Luna

PROGRAMA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO
Inmaculada C. García Blanco

QUÍMICA BIOINORGÁNICA: AGENTES ANTICANCERÍGENOS
Inmaculada Fernández Marín

MATEMÁTICAS APLICADAS A LA VIDA COTIDIANA. PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD PARA EL AULA.
Inmaculada González Torrejón

PROPUESTA DIDÁCTICA: SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO EN E.S.O.
Inmaculada Toledano Villalba

LA TRADUCCIÓN COMO VEHÍCULO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
Irene Salinas Sugráñez

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
Isabel Carrillo Fuentes

LA TRADICIÓN CLÁSICA EN BÉCQUER
Isabel Patricia García Marchena

CÓMO IMPLICARSE EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS COLABORATIVOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 6 AÑOS
Javier De Las Heras Moreno

CAMINANDO HACIA LA EDUCACIÓN SEXUAL
Jessica Reyes Tagua

JCLIC, NUEVAS FORMAR DE REALIZAR ACTIVIDADES
Joaquín Trujillo Pérez

HABILIDADES Y TAREAS MOTRICES. ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA
José Jerez Montoya

LA FAMILIA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Juan Antonio González Gallardo

CADA VEZ... MÁS IMPERSONALES
Juan Manuel de la Torre Sancho

NUEVOS MATERIALES EMPLEADOS EN LA CONSTRUCCIÓN
Laura Gómez Jiménez

SECUENCIA DE ACTIVIDADES FUERA DEL AULA: VISITA A UNA PLANTA POTABILIZADORA
Laura Marta Lacasa Ruiz

ESTUDIO DEL ESTADO DEL PARQUE NATURAL DEL ESTRECHO DE GIBRALTAR: LA ZONA DE PLEAMAR
Laura Massías Ramos

UNIDAD DIDÁCTICA 1º ESO LENGUA Y LITERATURA LA EXPRESIÓN DEL SENTIMIENTO: INTRODUCCIÓN A LA POESÍA
Laura Mena Rodríguez

LOS COLORES EN EL HÁBITAT ESCOLAR Y DE ESTUDIO
Laura Sánchez Dubos

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

ACERCAR AL ALUMNADO A LA PSICOLOGÍA A TRAVÉS DEL CINE
Laura Triviño Cabrera

EL INTERÉS DEL ALUMNADO SOBRE LAS CIENCIAS
Lidia Gómez Aguilar

LA CULTURA ANDALUZA DESDE LA LENGUA Y LA LITERATURA
Lorena Mancilla Cisneros

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE DROGAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR
Lucía Alcázar Pradas

LOTUS SYMPHONY DOCUMENTS
Luís Blanco Hidalgo

EL CONVENIO DE BARCELONA: COOPERACIÓN AMBIENTAL INTERGUBERNAMENTAL
Luis Juárez Martín

LA METÁFORA DEL CEREBRO COMO UN ORDENADOR ES UNO DE LOS EJES BÁSICOS DE LA ACTUAL FILOSOFÍA DE LA MENTE ¿QUÉ VENTAJAS Y QUÉ LIMITACIONES TIENE ESA MATÁFORA COMO MODELO DE LA MENTE HUMANA?
Luís Ramón Velasco Barrios

LOS TIEMPOS NO HAN CAMBIANDO TANTO, PERO ESTÁ EN NUESTRAS MANOS QUE CAMBIEN
Lydia García Verdú

CÉSAR VALLEJO Y LAS VANGUARDIAS: ESA MANERA DE CAMINAR POR LOS TRAPECIOS
Magdalena Calvo Fernández

APROXIMACIÓN A LA CATA
Manuela Bonilla Falcón

LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL
Manuela Cuesta Rojas

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESO UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA
Marco Antonio Gómez Valdés

GEOFFREY CHAUCER AND THE CANTERBURY TALES
María Asunción Jurado Baena

LA EDUCACIÓN EN VALORES: EL PAPEL DE LA ESCUELA
María Bermejo Ponce

LEARNING STRATEGIES
María Betania Alba Pérez

ANIMACIÓN A LA LECTURA DESDE EL ÁREADE EDUCACIÓN FÍSICA
María del Carmen Alcocer Sánchez

LOS DOGMAS DIDÁCTICOS
María del Carmen Borrero Báez

LES LAIS DE MARIE DE FRANCE
María Del Carmen Palacios Clavijo

LA HIPÓTESIS DEL "PERIODO CRÍTICO"
María del Carmen Peña Montes

LES CARACTÉRISTIQUES DU MOUVEMENT DE LA PRÉCIOSITÉ DANS L'ŒUVRE DE MOLIÈRE INTITULÉE : LES PRÉCIEUSES RIDICULES.
María del Carmen Rodríguez Brenes

IGUALDAD ENTRE SEXOS COMO TEMA TRANSVERSAL
María del Carmen Rodríguez Salazar

¡YA VOY AL COLE! (PERIODO DE ADAPTACIÓN)

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación
Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

María del Mar Fuentelsaz Santos

ILUSIONES, FRUSTRACIÓN Y DESENGAÑO EN EL CANTO A TERESA Y EL ESTUDIANTE DE SALAMANCA DE ESPRONCEDA
María del Mar García Gómez

USO Y GESTIÓN DEL AGUA
María del Mar Santiago Gómez

EDUCACIÓN Y PARTIDOS POLÍTICOS
María del Pilar Fernández Beato

¿CÓMO MANTENER UN CLIMA FAVORABLE EN NUESTRO AULA?
María del Pilar Perogil Díaz

PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS COMO ELEMENTO DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
María del Rosario Mancera Montes

INICIACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO EN INFANTIL
María Dolores Romero Alfonso

EL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
María Francisca Ríos González

LOS NIÑOS SUPERDOTADOS: ESOS DESCONOCIDOS
María Isabel Soriano Blanco / Gema Santos Redondo

EL TURISMO DE GOLF EN ANDALUCÍA
María Jesús Álvarez Morón

LLEGÓ LA HORA DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA
María Jesús Osuna Núñez

LA DIGITALIZACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, LAS TICS
María José Aguilar Rueda

PAUTAS EDUCATIVAS PARA UN ALUMNO HOSPITALIZADO
María José García Ganfornina

EL SPC: UNA ALTERNATIVA DE COMUNICACIÓN PARA LA PARÁLISIS CEREBRAL.
María José Madroñal Naranjo

LAS RESPONSABILIDADES DE LA GUERRA CIVIL
María Magdalena Domínguez Arias de Reina

GRAFOS Y REDES NEURONALES: APLICACIONES EN LAS DIFERENTES CIENCIAS
María Noemí Mínguez Lopera

SI ERES O VAS A SER PROFESOR/A DEINFANTIL: IMPRÍMETE ESTA REJILLA, TE SERVIRÁ
María Padilla Alejo

EN BUSCA DE LA REALIDAD PERDIDA: LA INTERPRETACIÓN DEL QUIJOTE EN EL SIGLO XIX NOCIÓN DE LOCURA
María Paz Molina Zea

LAS FIESTAS POPULARES EN NOVELAS DEL SIGLO XIX
María Rocío Moreno Rodríguez

LA FOTOGRAFÍA Y SU USO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA
María Sol Martínez Cundín

FUNCIONES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL TUTOR/A UNIVERSITARIO: RESPONSABILIDAD Y COMUNICACIÓN
María Victoria Mendoza García

LA VIGENCIA DEL "MANIFIESTO COMUNISTA" EN NUESTROS DÍAS
María Victoria Montes Lobo

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y NUESTRA ACTITUD ANTE ELLOS

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación
Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

Marina Romero Vallés

IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA
Mario Valdera Pérez

DEL ORIGEN DE LA MATEMÁTICA
Marta Cirilo López

SOBRE LA INSUFICIENCIA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNA EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO
Maximino Rey Vázquez

LA REFORMA DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978
Miguel Rodríguez Rivero

¿PARA QUÉ ESTUDIAR TECNOLOGÍA?
Natalia María Torrecilla Salinas

SOCIOLINGUISTICS ARTICLE
Noelia Moreno Bellido

ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA: UN ROCÓDROMO EN LA ESCUELA
Nuño Lladó Casas

UNA PROPUESTA DE PRIMER DÍA DE CLASE PARA SECUNDARIA
Rafael Arroyo Díaz

SOBRE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA
Ramón Gento Conejo

TÍTULO: HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA
Remedios Barea Sánchez

INCLUSO... ¿INCLUSIÓN?
Remedios García Bando

EDUCANDO EN IGUALDAD
Reyes Martínez Rodríguez

¿QUÉ ES LA SUBLITERATURA?
Rocío del Pilar Pérez Viejo

LA EDUCACIÓN SOBRE EL CONSUMO CRÍTICO DE INFORMACIÓN
Rosa María Moreno Sánchez

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE EL/LA ORIENTADOR/A EN PRIMARIA Y EN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA
Rosario Bellido Fernández

OÙ ARRIVE-T-ELLE, L´INFLUENCE DE LA PRÉCIOSITÉ ?
Sandra Estrella García

LAS PRESENTACIONES COLECTIVAS
Sara Rodríguez Ruiz

NO SOY MEJOR NI PEOR QUE TÚ... SÓLO DIFERENTE
Sebastián Uncala García

SI O NO DE LA ENERGIA NUCLEAR
Sergio Daniel González García

LA ELABORACIÓN Y BUEN USO DE UN BOSQUEJO
Sergio Ortiz Zarco

¿ES LA CONVIVENCIA ACTUAL DE NUESTRAS ESCUELAS LA MÁS CORRECTA?
Sergio Uncala García

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ANÁLISIS DE LA LEY DE SOLIDARIDAD RESPECTO A LAS PROPUESTAS DE LA DECLARACION DE SALAMANCA
Sonia Casalváquez Párrag

SCANDINAVIAN INFLUENCE ON OLD ENGLISH LANGUAGE
Susana Lopez Polo

HOW TO WORK WITH ATTENTIONAL PROBLEMS IN THE ENGLISH CLASS
Susana María Palma Pérez

A DIDACTIC UNIT IN ENGLISH: OUR SCHOOL!
Vanessa Sánchez Ortiz

CONNAÎTRE L'AFRIQUE FRANCOPHONE (1) : LE MAGHREB (ALGÉRIE, MAROC, TUNISIE)
Vincent Milhou

CONNAÎTRE L'AFRIQUE FRANCOPHONE (2) : AFRIQUE OCCIDENTALE ET ÉQUATORIALE
Vincent Milhou

¿SOMOS DESCENDIENTES DE LOS GUSTOS CANÓNICOS DEL XVI Y XVII?
Virtudes Prieto Pérez

LA DÉCOUVERTE DU SAVOIR EN FRANCE CADRE HISTORIQUE DU XVIE SIÈCLE
Yolanda de la Paz Marín

¡CASTIGADOS SIN DIBUJO!
Yolanda Gutiérrez Campos

LA IMPORTANCIA DE LA EDUACIÓN EN LOS NIÑOS Y NIÑAS
Yolanda Muñoz Martín

RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Águeda Delgado Ponce

Parece evidente que existe una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, pero ¿existe identidad entre ambos?, ¿se puede pensar sin lenguaje? ¿o acaso nuestro lenguaje regula el modo en que somos capaces de pensar?

Muchas clases de comportamientos se consideran como clases de "pensamientos", pero todas ellas requieren que postulemos una relación con el lenguaje. Y lo que es más obvio, nada indica que el lenguaje esté relacionado con nuestra respuesta emocional ante un objeto o acontecimiento. La emoción queda "más allá de las palabras".

El tipo de pensamiento que parece implicar al lenguaje es de otra clase: es el pensamiento razonado que se produce cuando solucionamos problemas, contamos historias, planeamos estrategias, etc. Ha sido denominado pensamiento "racional", "dirigido", "lógico" o "proposicional". Implica elementos tanto deductivos como inductivos. El lenguaje parece ser muy importante para este tipo de pensamientos. Las propiedades formales del lenguaje, como el orden de palabras y la sucesión de oraciones, constituyen el medio a través del cual nuestros pensamientos entrelazados pueden ser organizados y presentados.

Sobre estas relaciones que se establecen entre el pensamiento y el lenguaje se han dado muchas y diversas hipótesis, desde las tesis que defienden una total independencia, a las que sostienen lo contrario, pasando por situaciones intermedias. Vamos a ver, pues, un resumen de las más destacadas y los autores que las defienden.

Watson defendió que el pensamiento es como un habla subvocálica. Así cuando la persona piensa interiormente, lo que está haciendo es hablar consigo misma. Las tesis de Watson están superadas por varias razones:

a) No se puede aceptar que pensamiento y lenguaje sean la misma realidad, mientras sigan existiendo, desde el campo experimental, estudios que demuestren la existencia de conducta inteligente, en situaciones de privación lingüística, ya sea por narcóticos o por intervenciones quirúrgicas.

b) Resulta obligada la referencia a Köhler y sus investigaciones de Tenerife con chimpancés, que demuestran, del mismo modo, la imposibilidad de la tesis de Watson. Los chimpancés solucionaron el problema de alcanzar alimento uniendo, desde la jaula, dos palos entre sí, y logrando una mayor longitud para alcanzar los plátanos que se encontraban a una cierta distancia de la jaula. De esta forma, se puso de manifiesto que estos animales que carecen de lenguaje son capaces de pensar y modificar el medio para solucionar el reto que tenían ante sí.

En la postura contraria nos encontramos que para Schopenhauer, "los pensamientos mueren en el momento en que quedan encadenados a las palabras"; y Dewey entiende que el lenguaje no es la expresión del pensamiento, sino simplemente comunicación. Las patologías (afásicos, sordomudos) "alimentarán" las tesis sobre la independencia entre el pensamiento y el lenguaje.

Para Wittgenstein, "el lenguaje disfraza el pensamiento", pues el lenguaje doméstico vicia el rigor que debe presidir el "logos".

Chomsky plantea la tesis contraria a Watson, sostiene que el lenguaje presenta sus propias reglas y estructuras, que le hacen independiente del pensamiento. La idea básica en la obra de este autor es la de resaltar que el lenguaje no se ve influido, de forma importante, por el pensamiento, y, por lo tanto, no es dependiente de la inteligencia, sino una conquista nueva de la mente humana.

Situó la lingüística en el centro de los estudios sobre la mente. Según él, la teoría lingüística debe dar cuenta de la gramática universal, del conocimiento innato común a todos los miembros de la especie humana; debe igualmente explicar el hecho de que los niños aprenden a hablar con fluidez a una temprana edad, a pesar de los escasos datos y la poca experiencia con los que cuentan. De estas exigencias deriva su contribución a las ciencias cognitivas, que pretenden comprender el modo en que piensa, aprende y percibe el ser humano. De igual importancia fue su reivindicación de una teoría válida sobre los procesos mentales que reemplazara al empirismo, modelo dominante en la ciencia estadounidense, según el cual la experiencia es la fuente del conocimiento.

Autores como Piaget, Binet, Spearman o el propio Guilford entienden que el lenguaje depende del pensamiento.

Piaget, a diferencia de Chomsky, entiende que el lenguaje, como el pensamiento, se genera en la acción, y en muchos aspectos, el desarrollo del pensamiento antecede al del lenguaje. En sus trabajos, siguiendo la vinculación del lenguaje al pensamiento, distinguió cuatro estadios del desarrollo cognitivo del niño, que están relacionados con actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar y otras.

Por lo que se refiere a las teorías sobre la subordinación del pensamiento al lenguaje, Humboldt establece una nueva visión que confiere al lenguaje un papel activo en la formulación del pensamiento. La hipótesis de Sapir-Whorf y Saussure sostienen que el lenguaje determina la organización perceptiva y cognitiva del ser humano y, por lo tanto, su concepción del mundo.

Una característica central de la filosofía lingüística de **Humboldt** es su consideración del lenguaje en conexión con los procesos psicológicos de percepción y conceptualización. Humboldt pensaba que el lenguaje desempeña un papel constitutivo en los procesos de pensamiento y tanto individual como colectivamente. Esta dimensión psicológica era considerada previa a la dimensión social.

El lenguaje es concebido como instrumento del pensamiento más que como sistema de comunicación. Primero como herramienta cognitiva, y luego, como sistema de transmisión de información.

El concepto de "articulación" es esencial para comprender la concepción de Humboldt sobre las relaciones entre lenguaje y pensamiento. Se aplica en dos niveles, en el fónico y en el mental. Del mismo modo que el sonido en el lenguaje se produce de forma articulada (descompuesto en unidades) así sucede con el pensamiento. El flujo mental, la corriente continua de estados mentales en que consiste nuestra experiencia, se encuentra en el pensamiento, dividida en elementos, que son los conceptos. Pero este paralelismo no es analógico sino causal. No es una simple similitud entre los procesos de constitución del lenguaje y el pensamiento, sino que expresa una conexión más íntima: La articulación lingüística es una condición necesaria para el surgimiento de la conceptualización, que implica el análisis (descomposición) del "flujo" de la experiencia.

Antes de que el lenguaje descomponga el pensamiento solo existe un flujo de sensaciones indiferenciadas, en las que se mezclan percepciones puras, sentimientos, deseos, etc. Se trata del pensamiento pre-articulado, indeterminado, que Humboldt contrapone al pensamiento conceptualmente organizado.

El lenguaje es el instrumento que permite al individuo el salto cualitativo desde el pensamiento pre-articulado al pensamiento conceptualmente organizado. Cuando se dice que Humboldt mantenía que el lenguaje era condición del pensamiento se refiere al pensamiento articulado.

Por su parte, Ferdinand de **Saussure**, al meditar sobre el objeto de la lingüística general, que él trataba de crear, dio con esta evidencia, a la vez invencible y desconcertante: “que el lenguaje, bajo cualquier punto de vista que se lo estudie, es siempre un objeto doble, formado de dos partes, cada una de las cuales no vale sino por la otra”. La del pensamiento y la del discurso que lo expresa no es quizá más que la primera de estas dualidades, pues el discurso es siempre el de un pensamiento y este pensamiento tiende siempre a expresarse en un discurso.

Edward Sapir postuló que la descripción exhaustiva de una estructura lingüística permitiría profundizar en el conocimiento de la percepción y pensamiento del hombre, a la vez que haría posible explicar las diferentes conductas de pueblos con entornos culturales diferentes. Convirtió a la lengua en un nuevo objeto de la etnología, como hecho cultural en toda su plenitud; por ello, es considerado fundador de la ciencia que estudia las relaciones entre lenguaje y cultura: la etnolingüística. Fue el creador del concepto linguistic pattern (modelo lingüístico), anterior al de fonema.

Sapir advirtió que los hablantes de diversas lenguas tienden a prestar atención a aspectos distintos de la realidad incluso a la hora de combinar las palabras para formar frases. Esta interesante observación, sería poco tiempo después objeto de una interpretación más radical por parte de Whorf:

“Diseccionamos la naturaleza de acuerdo con los criterios que nos dicta nuestra lengua materna. Las clases y categorías que extraemos del mundo fenoménico no se imponen inmediatamente al observador; antes bien, el mundo se nos hace presente cual flujo caleidoscópico de impresiones que espera ser organizado por nuestras mentes, y de un modo fundamental por los sistemas lingüísticos que las habitan. El modo peculiar en que dividimos la naturaleza, la organizamos en conceptos y le atribuimos significados depende, en gran medida, del acuerdo que vincula a toda la comunidad de hablantes y que se halla codificado en las pautas de nuestra lengua. Por supuesto, este acuerdo es implícito y no declarado, aunque sus términos son absolutamente obligatorios; no es posible en modo alguno hablar sin plegarse a la organización y clasificación de datos que ese acuerdo estipula”.

Es innegable que entre las culturas existen algunas diferencias conceptuales debido a la lengua, pero esto no quiere decir que las diferencias sean tan grandes que la comprensión mutua sea imposible. Sin embargo, normalmente se acepta una versión más suave de la hipótesis. Puede que el lenguaje no determine nuestra manera de pensar, pero sí influye en nuestra manera de percibir y recordar, y afecta a la facilidad con que realizamos trabajos mentales.

Actualmente, la interdependencia entre el pensamiento y el lenguaje es la línea de investigación más habitual. Esta línea arranca de Vygotski y continúa en Bruner, siendo ellos sus representantes más genuinos.

Para Vygotski, el lenguaje y el pensamiento tienen raíces muy diferentes y se desarrollan con relativa independencia en ciertos aspectos, hasta que se produce una fusión entre ambos. La fusión del pensamiento y el lenguaje, tanto en adultos como en niños, es un fenómeno limitado a un área circunscrita. El pensamiento no verbal y el lenguaje no intelectual no participan en esta fusión, y son afectados solo directamente por los procesos del pensamiento verbal.

Vygotski considera que en el desarrollo del niño existe una fase prelingüística en el pensamiento y una fase preintelectual en el lenguaje. Para el autor, el vínculo que une el pensamiento y la palabra es primario, y, además, se origina, cambia y crece en el curso de su evolución.

Estableció, Vygotski dos planos del lenguaje, el interno, que es significativo y semántico, y el externo, que es esencialmente fonético. Aunque ambos aspectos forman, en realidad, una unidad, tienden cada uno de sus propias leyes de movimiento. El lenguaje externo va de lo particular a lo general, es decir, de la palabra a la frase. El aspecto interior va de lo general a lo particular. Es decir, de la oración a la palabra. Esto da una idea de los cambios que puede sufrir el pensamiento antes de convertirse en lenguaje, que es donde se encuentra realmente su realidad y su forma. Destaca Vygotski la divergencia que existe entre los niveles semántico y fonético. Es decir, que el niño puede usar palabras sin que realmente conozca su estructura semántica, de manera que, al parecer, la gramática precede al pensamiento lógico. Además, los cambios en la estructura gramatical conllevan a menudo grandes cambios en los significados, pero el niño al principio del desarrollo apenas distingue la separación entre los planos semántico y fonético. Estos dos planos del lenguaje se separan gradualmente a medida que el niño crece. Su capacidad de comunicación depende de la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia. En el desarrollo del significado cada uno de ellos posee una interrelación específica de los dos planos, de forma que solo en las etapas últimas aparece la significación independiente del nombre y el significado aparte de la referencia. Sólo después de completar este desarrollo, el niño será capaz de formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de los otros. Hasta entonces, su modo de usar las palabras coincide con el del adulto en lo que respecta a la referencia objetiva, pero no en lo que concierne al significado.

Para Vygotski, la relación entre pensamiento y palabra no puede ser entendida sin que se conozca previamente la naturaleza psicológica del lenguaje interiorizado. Para ello el autor define que el lenguaje interiorizado es una formación específica con sus propias leyes y sus propias relaciones con las demás formas de la actividad lingüística. Es el habla para uno mismo. La ausencia de vocalización es sólo una consecuencia de la naturaleza específica del lenguaje interno, que no constituye en sí un antecedente del lenguaje externo, ni tampoco en su reproducción en la memoria. El lenguaje interno es un proceso opuesto al lenguaje externo. En éste, el pensamiento se convierte en palabra, mientras que en el interno, el habla se transforma en pensamiento.

Contrariamente a Piaget, Vygotski plantea que el habla egocéntrica se origina en el individuo por la insuficiencia de su lenguaje primario, estando su culminación en el futuro (y no en el pasado) cuando se transforma en lenguaje interiorizado. El lenguaje interiorizado es entendido como un pensamiento de significados puros, dinámicos e inestables, que fluctúa entre la palabra y el pensamiento.

Lenguaje y pensamiento son dos cosas diferentes. Ambos se desarrollan en un proceso propio y confluyen en un momento determinado.

Bruner sugiere que nuestras relaciones con el entorno siempre implican el uso de categorías. Procesos como la percepción, la conceptualización o la resolución de problemas pueden describirse en términos de formación y uso de categorías, las cuáles son útiles para entender el mundo que nos rodea. Para simplificar, la categorización activa en nosotros al menos cinco procesos:

- La categorización reduce la complejidad del entorno.
- Permite el reconocimiento de objetos.
- Reduce la necesidad de aprendizaje constante.
- Facilita la acción.
- Permite a los sujetos relacionar objetos y clases de eventos.

La teoría de Bruner describe el aprendizaje como actividades relacionadas con el procesamiento de la información, que refleja nuestra necesidad de simplificar y hacer el entorno más comprensible. Estas actividades implican la formación de categorías (conceptos) que resultan de la abstracción de elementos comunes entre eventos y experiencias. De estas abstracciones, nosotros derivamos reglas implícitas que nos permiten categorizar (conceptualizar) el mundo y descubrir un amplio abanico de relaciones entre conceptos. Es lo que Bruner llama un sistema de codificación, es decir, una organización jerárquica de los conceptos. De esta forma, nuestra memoria a largo plazo (almacén donde permanecen los recuerdos para siempre) puede entenderse en su enorme complejidad, dado que se trata de una memoria donde se encuentran asociados entre sí nuestros sistemas de codificación de las categorías.

Para finalizar podemos decir que el habla es casi siempre el resultado de un compromiso entre lo que se dice y lo que se quería decir o, más bien, lo que se pensaba que se iba a decir. Esta verdad no la podremos expresar mejor que lo ha hecho André Breton en el Second manifeste du surréalisme, en un pasaje en el que anota pertinentemente que el problema no es solamente de interés surrealista: “Nadie hace otra cosa, al expresarse, sino conformarse con una posibilidad de conciliación muy oscura entre lo que sabía que tenía que decir y lo que, acerca del mismo tema, no sabía que lo tenía que decir y sin embargo lo ha dicho”.

Águeda Delgado Ponce

LA INTERINIDAD, UNA CUESTIÓN SERIA

Ait taleb, Abdel Mounaim.

Actualmente el término "puntos" ha cobrado más vida que nunca, no solamente gracias al carné de conducir y lo que conlleva con él, sino también cuando hablamos del concurso de oposiciones tanto para maestros/as como para profesores/as del sistema educativo.
La situación actual de interinidades es fruto de las anteriores políticas gubernamentales, una situación que está influyendo de una manera negativa no solamente en la formación del futuro docente, ya que sólo interesa la cantidad de puntos y no su calidad, sino también en el nivel educativo de los alumnos de estos docentes.

España es uno de los países europeos con las peores puntuaciones, según los informes PISA y los de la OCDE, por lo tanto, nos preguntamos, ¿no sería más adecuado interesarse por el nivel educativo de nuestras futuras generaciones? Especialmente ahora que el término "fracaso escolar", término con el que maestros y pedagogos no estamos totalmente de acuerdo, está a la orden del día, quizás convendría interesarse por las competencias tanto innatas como adquiridas de los docentes.

Es necesario apostar por un capital humano bien cualificado para el que la formación permanente, la reflexión sobre su práctica y el afán de progresar día a día de una manera espiral sean las bases sobre las que se asiente su tarea de educar.

¿Se trata solamente de una utopía en la práctica o estamos hablando de un modelo viable, fruto de la situación actual del sistema educativo español?

Ait taleb, Abdel Mounaim.

GRAN HIMNO A OSIRIS

Alberto Salas Romero

En una estela egipcia del Louvre dedicada a nombre del funcionario Amenmenés y su esposa, aparece el texto al que se le ha denominado "Gran himno a Osiris", es uno de los pocos documentos egipcios en los que se hace una relación algo detallada del mito de Osiris. Aunque las fuentes escritas sean mayoritariamente de carácter religioso, y la presencia de los dioses sea un elemento constante en el arte y la literatura, los textos egipcios son parcos en la narración de la historia de los dioses y de los distintos ciclos míticos. El estudioso se encuentra así frecuentemente con alusiones o referencias que en definitiva no sabe cómo encajar con la personalidad del dios. Esto ocurre también con el más popular de los dioses, Osiris, con la diferencia, afortunadamente para nosotros, de que la difusión de su culto en el mundo grecorromano hizo que fuera objeto de la atención de pensadores y literatos, entre los que destaca Plutarco. Gracias a esto podemos entender bien la mayoría de los pasajes del Gran Himno del Louvre.

Osiris es considerado dios primordial, que da la vida y los alimentos, ya que encarna la renovación de la vida vegetal y está relacionado con las benéficas aguas de la inundación. A partir de ahí es fácil aceptar su faceta de dios de los muertos, o mejor, la pervivencia más allá de la muerte: igual que la vegetación, el ciclo mítico de Osiris lo hace pasar por la muerte-resurrección, que será entendida como la mejor garantía de eternidad para todos los que sigan su culto y sus rituales.

Osiris habrá sido asesinado por su hermano Seth (el rebelde, el perturbador, el adversario), que encarna el momentáneo triunfo del desierto (la esterilidad y la muerte) sobre las tierras del valle fertilizadas por la inundación (Osiris). La esposa de Osiris, Isis, busca su cuerpo muerto y deteriorado, lo reanima mágicamente y concibe de él al hijo y heredero de Osiris, Horus, criado ocultamente en las marismas del delta del Nilo. La parte final del poema proclama el triunfo de Horus, el hijo que recibe justicia del tribunal supremo presidido por el dios primordial de la tierra Geb. Se le reconoce el derecho a la herencia de su padre, es decir, al gobierno de la tierra y de la humanidad, o sea, a la monarquía. En este sentido, los párrafos finales donde se cantan las excelencias del gobierno de Horus, son también una profesión de afecto y fidelidad al monarca reinante, que, como sabemos es encarnación de Horus y verdadero continuador de ese mítico linaje en los días en que se puso por escrito el himno.

Albero Salas Romero

LATIN IN MODERN DAY ENGLISH

Alistair Watson

The influence of Latin in the history of English is abundantly attested, but its continuing strong influence in the language, albeit in certain specific fields, is less well-known. This article proposes to redress the balance, pointing out its position as a *sine qua non* of formality and knowledge. Most of the words derived from Latin in previous centuries have been accepted as English, but there still remains a significant and important number that require italicisation to indicate their non-native origin.

Scholars of the history of the English language have traditionally adopted a 5- stage series for the adoption of Latin borrowings into English. This begins with the Zero period, when the Anglo-Saxons were still on mainland Europe and open to influence from their Roman neighbours, in whose armies they served and with whom they traded: for example *street* and *camp, pound* and *wine*. The Second period began with the establishment of Christianity among the Angles and Saxons, following Pope Gregory's decision to send Augustine to bring the *evangeluum* to those "Angels"(*pace* Bede). Many of these words were related to the church: *altar, angel, mass, pope*, though other fields were naturally represented: *gloss,grammatic(al), phoenix* and *elephant*. The third period is that of Middle English, generally taken to be from 1100-end of the 15th century. This period starts with invasion by the Normans, who introduced the use of Latin in church while using French amongst themselves. The Wycliffe Bible, produced at the end of the 14th and beginning of the 15th century, used over 1,000 Latin words not previously seen in other manuscripts (though naturally that does not mean they did not exist); despite being considered heretical, this Bible served as the basis for all other English Bibles, thus helping to make them common. In the 15th century, the Scottish Chaucerians sought to use aureate diction ("*halff chongyd Latyne*") as a conscious stylistic device.

The 4th period, according to Baugh and Cable, is the period of the English Renaissance. Latin phrases dating from after this time, especially those related to science, are often known as New Latin. Some entered in their original form, e.g. *climax*, while others were clipped (*consult* from *consultare)*, or changed (*consonance* from *consonantia)*, while others made a reappearance in a form closer to the original, leading to doublets such as (earlier adoption into English first)*: coy/quiet, frail/fragile,* and *bishop/Episcopal.*

One problem is that of identifying the source language, since French and Latin often seemed to offer new words to English simultaneously. According to Crystal (2004:155), up to 20,000 words are up for grabs between French and Latin. He cites, for example, the word *imaginable*, first appearing in Chaucer's *Boece*, Book V. Did Chaucer take the adjective from Latin *imaginabilis* or did he add the French suffix to the verb *imagine* which had arrived in English in the (his birth period)?. It is possible that many words included in the suggested 30,000 words identified in the OED as derived from French are in fact Latin words in disguise.

In the 17th century some leading writers considered that English was becoming in a *manner barbarous(pace* Dryden*)*, and looked back wistfully to earlier times.Dryden claimed to translate first to Latin to help him decide how best to express his phrases into English. Scholarly works were also written in Latin, *e.g.* Francis Bacon's *Novum Organum* in 1620.In the 18th century, the Age of Reason, many English scholars lamented the lack of grammar (by which they meant prescriptive grammar) in English.. Dryden Dr Johnson commented that "every language must be serviley(sic) formed after the model of one of the ancient"- and so Latin would continue to be the model for English (according to Bryson, "making English grammar conform to Latin rules is like asking people to play baseball using the rules of football"). As a result we have Lowth's "rule" that we should never split infinitives (in Latin the infinitive, e.g. *explorare* was one word so it was impossible to split. This is not the case with *to explore,* where *to* is no more part of the verb than the indefinite article is part of a noun*)*, nor finish a sentence with a preposition, as a PREposition must precede a noun (Churchill mockingly described this as "grammar up with which I will not put").This was also the period when attempts were made to show etymology in words, often mistakenly and completely ignoring pronunciation. Thus, Chaucer's *parfit* became *perfect* (*perfectum*) and the "d" was added to *admiral* under the mistaken belief that it was a Latin word, rather than Arabic (*amiral*).

In the legal system

Legal English shows the signs of the varying fortunes of the three main languages in England during the medieval period. Initially when the Normans arrived, Latin became the language for use in legal dispute. Later, French began to be more popular. Finally, in consonance with other fields, English made its importance felt. This naturally created a problem for lawyers, who had to ensure there were no loopholes through which a party could escape. As concepts may differ between languages (the Treaty of Paris that ended the Crimean War nearly broke down over the difference in understanding between French *controller* and English *control*), lawyers felt it necessary to cover all possibilities and began to use pairings of words, say Latin and French (e.g.: peace and quiet), or French and English (e.g.: shun and avoid), or even --the belt and braces approach – French, Latin and English (*ibid*:154)(e.g.: give, devise and bequeath*)*. In truth, some of these pairings were unnecessary but were chosen for stylistic, rhetorical purposes. In *null and void* and *cease and desist*, the pairings are both French and mean the same. Likewise in *have and hold* , from English.

Nowadays, though Latin is no longer a required subject to study Law at university, it continues to occupy a prominent position in the profession. In any decision given by a judge from the House of Lords or the Court of Appeal (many of whom graduated from public schools where Latin continues to be taught), several expressions are likely to be included.

The titles of English cases are set out using *v* (*versus. Latin: against*) between the two parties (though it is always pronounced "and"). Moreover, if one of the parties is the state, it is represented by R (*regina*: Queen at present, though in past and future *Rex*: king), e.g.: R *v* Caldwell 1983 (court cases are by tradition always underlined). Most legal proceedings require a *prima facie* (at first sight) case to exist, following which proceedings may then commence to test it, and create a ruling. And occasionally a court's proceedings may be postponed *sine die (*without a date, i.e. indefinitely).

When giving decisions in a case, judges distinguish their *ratio decidendi.* The *ratio decidendi* is the "point in a case which determines the judgment" or the principle which the case establishes. It is, due to the rule of *stare decisis* (to stand by things decided), binding on lower courts (i.e., the decision sets a precedent). In their decision, the judges may make comments on questions not directly related to the point in question, but introduced by way of illustration, analogy or argument. Such comments are *obiter dicta* ("said by the way".Singular: *obiter dictum*) and as such are not binding. (In fact, judges occasionally suggest that part of a previous court's decision was *obiter* to allow themselves freedom to decide the case in question in a different way. Lord Denning, Master of the Rolls in the 1970s and 1980s was particularly fond of this, and as a result often had his decisions overturned on appeal).

Another expression that may appear within legal argumentation is *res ipsa loquitur* (the thing speaks for itself). This is used in cases of tort (for damage and injury caused by another's negligence) and the doctrine applies if, first, the accident would *not* occur in the absence of negligence and second, the instrument causing injury was within the exclusive control of the defendant. If these 2 points can be established then *res ipsa loquitur* and there is a *prima facie* (on the face of things) case. For example, if a patient who has been operated on discovers he has a scalpel inside him, it is clear that the surgeon had exclusive control of the instrument (the scalpel) and it could only have been left inside the patient due to the surgeon's carelessness.

International law courts also examine the rights of *de facto* and *de jure* states and governments. Somaliland, for example, is a state that is not recognized by other nations or by international bodies, even though it has its own government that exercises absolute control over its claimed territory. It has *de facto* (in fact) independence. In contrast, most other states have *de jure (*in law*)* independence, i.e. their existence is recognised in international law, by other countries.

In publishing

The world of writing is another rich source for the continuing use of Latin. References in a bibliography to a book with more than one author may be abbreviated to *et al* (et alibi: the others), e.g:

O'Grady *et al. Contemporary Linguistics: An Introduction.*Longman.1996. London

If a manuscript is being proofread and the editor mistakenly puts a line through a section which, in fact, should not be removed, he/she can either underline it with a dotted line or write *stet (*let it stand) as a nte to the typing pool. The word *sic* (*so* or *thus)* in square brackets indicates that an odd or questionable spelling/use of language is what was originally written or printed, as in:

"*with it's [sic] finger on the fashion pulse*"

It is a way of showing one's linguistic superiority, that the editor has spotted an error that the original writer/speaker did not. It could be used for example with President Bush's comment in 2004:

Our enemies are innovative and resourceful, and so are we. They never stop thinking about new ways to harm our country and our people, and neither do we.(sic)

In dictionaries, to indicate a cross-reference, the abbreviation *q.v.* is used (*quod vide*: which [word,item] see).In articles and books, once a reference has been given to a book (eg: Crystal:2005), further references to the same is via the use of *ibid..*References to what another has said may be introduced by *pace(*according to*)*

In science

As one would expect, science continues to use Latin and Greek as prime sources for naming new discoveries. By tradition, dinosaur-hunters name their new discoveries in Latin or Greek. One of the most recent discoveries is the *Baryonyx Walkeri*, a fish-eating dinosaur discovered in England. The first *Baryonyx* was discovered in 1983 in East Sussex by William Walker, an amateur palaeontologist (hence *Walkeri*) , who found the large thumb claw that gives *Baryonyx (*large claw*)* its name.This may be contrasted with the *Deinonychus* (Greek: terrible claw).

The names of the elements come from Latin. Thus lead's chemical symbol is Pb, from *Plumbum* (from which is derived the word *plumber,* as pipes were previously made of this material), silver's is Ag (from *argentums)* and sodium is Na (*natrium*).

In other fields

As will have been noted during the course of this article, latin abbreviations abound when giving explanations (*i.e.= id est,* that is), examples (e.g. exampla gratia), to avoid the necessity of *adding more examples (etc = et cetera, and son on) or pointing out something unusual (N.B. nota bene*= pay special attention). Someone who has just explained something will often use, triumphantly, the phrase Q.E.D.(Quod erat demostrandum= which was what we were proving).

In the theatre one may find the parts listed in *Dramatis Personae*, and the ending may be resolved by using a *Deus ex machina* (God from a machine, a theatrical device originating in Classical plays where the last-minute arrival of a character resolves all the problems).In literature there are various devices such as *ubi sunt* (where are they?) and *in memoriam*.

Most people know the expression *Mens sana in corpore sano* (healthy mind in healthy body) ,understand a policeman's reference to a criminal's M.O. (modus operandi, means of operating) and what is required in a *quid pro quo*.

Conclusion

It is clear from the above that Latin is far from being a dead language, that it flourishes in English, despite its neglect in the education system.

Bibliography

Black's Law Dictionary, (5th ed. 1979)
Crystal D. *The Stories of English*, Penguin. 2004. London
Bryson, B.*Mother Tongue. Penguin.*1992

Alistair Watson

LA IGLESIA DE SANTA CATALINA

Álvaro Rambaud Crespo

RESEÑA HISTÓRICA

Cerrada al culto y en lamentable estado de ruina, esta iglesia, antigua parroquia, preside la plaza y jardines de su nombre. Desde el siglo XVI, construcción de la primera iglesia sobre restos de un edificio anterior hasta el edificio actual, son muchas las obras y construcciones realizadas.

El dato o referencia más antiguo encontrado procede de una escritura de 11 de abril de 1.411 otorgada en Sanlúcar de Barradmeda por D. Enrique de Guzmán, Conde de Niebla y Señor de Sanlúcar (futuro Duque de Medina Sidonia), a favor de D. Juan de Moya, Juan Jurado, Juan Martínez, etc... amigos y parientes todos que se comprometieron a venir a repoblar la Torre de Guzmán (antiguo nombre de Conil).

Entre sus muchas cláusulas nos interesa hoy la que se refiere a la petición de estos vecinos al Sr. Conde de que les repare o reconstruya la Iglesia a lo que el Sr. Conde accede.

Por otro lado, es bastante probable que a partir de entonces se iniciaran las obras de construcción que no sabemos cuanto durarían, ni que parte de ellas hayan podido llegar a nuestros días. En 1499 era Vicario y Mayordomo de la fábrica de la Iglesia de Santa Catalina del lugar de la Torre de Guzmán, Fray Diego Vello. En 1535 era cura y Vicario D. Fernando de Jarana y a partir de él se empiezan a llevar los libros sacramentales de Bautismo y Matrimonio que han llegado bien conservados hasta el día de hoy. Son una fuente primordial de información y de ellos y de la documentación de la Parroquia he podido sacar datos que a continuación detallo.

Del testamento de Juan de Heredia "El Viejo", escribano que fue de Conil, otorgado en 1547, descubrimos que tenía bóveda para enterramiento y capilla en la "Iglesia Mayor de Santa Catalina". Igualmente otras familias principales poseían bóvedas para el enterramiento como los Mendoza, Amar, Manuel, De la Zuela y los Lobatón, todas construidas en el siglo XVI.

Importantes obras se realizaron en la Parroquia en el primer tercio del siglo XVII que afectaron a gran parte del edificio anterior, siendo de esta época la Torre Campanario, la Sacristía, el Altar Mayor con su bóveda, el Arco del Cementerio, el Archivo y la Dependencia del Sacristán y también el cuarto para enseres de la Hermandad del Rosario. La nave central de aquella época tenía bóveda que descansaba en seis pilares de piedra labrada, con capiteles y seis arcos, tres a cada lado y con capillas adosadas. Estas obras finalizaron en 1.632 como consta en un ladrillo de la bóveda del Altar Mayor que en un texto en latín, debidamente traducido dice así: "Construida con la cooperación de todos los impositores. Año 1632". "El licenciado Sr. Francisco Pacheco, Ecónomo". "Yo Cristóbal el sacristán lo escribí".

No hay constancia, hasta hoy, de que se realizaran más obras de importancia hasta 1800 en que se construye el cementerio, entonces llamado "El Nuevo". Su construcción motivó obras que consistieron en suprimir, incluyéndola dentro del campo santo, una calle llamada del Postigo que desde el actual "Bar Resbalón" se dirigía a la actual calle Colmuela. A petición de D. Francisco Cayetano Palomino, vicario y cura de las Iglesias de Conil, el Ayuntamiento de 1799 cedió a la Iglesia dicha calle ya que era prácticamente una calle "sin uso, sin vecinos y refugio de gentes indeseables". Esto hizo posible unir Cementerio y Parroquia, abriéndose puerta de comunicación lo que hacía más cómodo los entierros.
Por otro lado, no sabemos si el Maremoto de 1.755 causó daños a la Iglesia; Matías Palomino en su crónica sobre le mismo no nos dice nada al respecto.

Por fin, para cerrar capítulo de las obras realizadas, nos situamos en 1.885. Es la época del Padre Caro.

El párroco Francisco de Paula Fernández-Caro emprendió en 1886 las obras que configuraron la actual iglesia que supusieron una mezcla de estilos arquitectónicos. El terreno donde se asienta la Iglesia, un suelo de rellenos, con mal firme y exceso de humedad provocó que fuese una constante en todas las épocas, el que el edificio presentase problemas de reafirmación, grietas, humedades y goteras. Por ello, el padre Caro asume la tarea de renovar totalmente la Iglesia hasta el punto de hacerla casi nueva desde los cimientos. Solamente quedó del edificio antiguo el Campanario y el Altar Mayor con su bóveda, tal vez alguna habitación como la sacristía, aunque el techo le fue echado de nuevo. Todo lo demás fue demolido a excepción de las seis columnas primitivas de piedra que fueron engrosadas por ladrillos para darle una altura acorde con la nueva bóveda de cañón que se había diseñado.

Estas obras duraron seis años y la remodelación alcanzó a todo lo existente del edificio anterior, levantando prácticamente todo desde sus cimientos. Los planos y la obra fueron dirigidos por el arquitecto gaditano D. Juan Bautista Olivares, arquitecto titular de la Ciudad de Chiclana en aquella época y natural de Cádiz, el cual se ofreció de forma gratuita. Antes de finalizar las obras marchó a Buenos Aires para ver si con la variación de clima se aliviaba de sus padecimientos y reponía su salud. Quedó al frente de las obras el padre Caro y el maestro aparejador D. Cayetano Cano, natural y vecino de Chiclana.

Terminaron las obras el día 4 de agosto de 1891 en cuya noche se hizo la bendición de la nueva iglesia por el Excmo. e Ilmo. Sr. obispo de la Diócesis D. Vicente Calvo y Valero entre 1884-1897, todo lo cual consta de acta levantada al efecto el día de la inauguración que se conserva en el archivo parroquial. Los actos duraron seis días.

Tanto empeño puso el padre Caro en esta obra, que cuando faltaron los recursos y desprendimiento y generosidad de los fieles no daban para más, no dudó en acudir a su propio peculio personal y el de su padre Don Joaquín Fernández-Caro y Cano, industrial y bodeguero chiclanero que se distinguió por la largueza con que contribuyó a las costosas obras del nuevo templo. También aportaron importantes donativos Doña Rosario González, viuda de Rodríguez, Don José Tomás y Doña Isabel borrego y Mihura, Don Gabino Aranda, Doña María de la Luz Amar y Morales y Doña Antonia López y Pérez de Castro.
Pronto presentó la nueva obra problemas estructurales debido a la poca consistencia del terreno, dando lugar a reparaciones costosas que llevaron a cerrar el edificio al culto en el año 1930. La medida no fue acertada, el edificio aún sigue en pie y su estado de ruina se debe a los setenta y dos años de abandono pues permaneció en espera de ser restaurado hasta el día de hoy.

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO.

*ANÁLISIS INTERIOR.

En primer lugar, clasificaremos la iglesia de Santa Catalina como un templo mezcla de distintas épocas en el más puro eclecticismo decimonónico, de planta rectangular, el interior presenta tres naves destacando la central, de mayor altura y cubierta por una bóveda de cañón con lunetos. Actualmente se encuentra en ruinas, habiendo sido trasladada la iglesia parroquial a la del antiguo convento de mínimos (restaurada en mayo del 2002 tras la firma de un convenio de confinanciación entre la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y el Obispado de Cádiz y Ceuta, con una inversión de 242,980 Euros = 40.428.471 Pesetas, dirigiendo dichas obras el arquitecto José Ignacio Fernández-Pujol Cabrera).

La iglesia que ha llegado hasta nuestros días presenta sin embargo una imagen que no se corresponde con el siglo XVI. Se trata de un templo de tres naves, a las que se adosa un cuerpo de edificación secundario, de menor altura, al sur, y una habitación sobre la bóveda de cañón de la calle existente tras la cabecera del templo. La superficie ocupada por la edificación es de 611 m^2. La longitud del interior de la iglesia es de 31,50 m. desde la cabecera a los pies, y el ancho entre fachadas laterales de 12,40m.

En definitiva, la antigua Iglesia Parroquial de Santa Catalina consta de nave principal y dos naves laterales. La nave principal se cubre con bóveda de cañón de cinco tramos abierta mediante lunetos a las ventanas laterales. Cada tramo está dividido en la bóveda por arcos fajones que descargan sus esfuerzos en los pilares. Su anchura libre es de 4,70m. y su altura es de 8,70 m.

Las naves laterales son de bóvedas de aristas apoyadas sobre arcos fajones, con luz libre de 3,10 m. y altura de 6,40 m. Sobre el presbiterio existe una cúpula de media naranja sobre pechinas, con igual luz que la nave central, con sencilla decoración moldurada.

En cada tramo se abren huecos de iluminación de forma lobulada mediante lunetos laterales a la bóveda de cañón. Las naves laterales son de altura inferior, resueltas con bóvedas de aristas en cada tramo.

El ábside se cubre con cúpula semiesférica sobre pechinas, tiene adosadas dos capillas a continuación de las naves laterales. Al fondo en una de las esquinas del ábside se ubica la torre-campanario que sobresale dos cuerpos por encima de la nave principal.

Al exterior los paramentos están avitolados y decorados con cornisas de formas geométricas.
El eclecticismo español acude a un estilo nacional como el mudéjar junto a otros estilos medievales como el románico y el gótico. El eclecticismo suponía la mezcla indiscriminada de estilos o elementos artísticos sacados del pasado histórico pero con rigor y criterio.

La fragilidad de los materiales y el descuido han reducido notablemente su conservación. Sus formas se mezclan, las románicas, góticas y neomúdejar, dando lugar a híbridos arquitectónicos como reflejan la fachada principal, el lado oeste y el lado este.

*ANÁLISIS EXTERIOR

- FACHADA PRINCIPAL.

Las bóvedas de fábrica de ladrillo se apoyan en el muro perimetral y en los arcos que descansan sobre las pilastras rectangulares situadas entre las naves. El interior es de aspecto clásico sencillo. El elemento decorativo más llamativo es un orden de dentículos situados bajo la cornisa a todo lo largo de la misma.

La puerta de acceso a la iglesia se abre con un arco de herradura semicircular (influencia del estilo románico mudéjar) doblado pues cobija a otro menos de medio punto que es una característica del estilo románico.

Junto a este arco acceso en la puerta principal, la fachada se articula con otros seis arcos de medio punto, tres a cada lado de la puerta principal, siendo los dos de los extremos de menor tamaño que los restantes. De hecho, el arco preferido por los arquitectos románicos fue el de medio punto, es decir, semicircular.

Estos siete arcos que articulan la fachada principal se apoyan en pilastras de base rectangular y en cuyo capitel destaca la utilización con fines decorativos de una pieza muy utilizada por el orden dórico llamada mútulo (loja de piedra rectangular de la que cuelga una triple fila de tres gotas). Por otro lado, en los cuatro arcos de medio punto, dos a cada lado de la puerta principal, en su interior aparece cuatro grandes rosetones (influencia del arte gótico) en el que se inscriben un polígono estrellado de doce lados (dodecágonal) y en cuyo interior aparece inscrito un círculo. Además, en los dos arcos de medio punto de los extremos de la fachada, de menor tamaño que los demás, aparecen en su interior una hornacina o concavidad abierta con arcos de medio punto y sobre repisa en el del extremo oeste.

También habría que destacar la rica decoración del friso corrido pues aparecen arquillos de medio punto, características representativas del arte románico donde solían aparecer estos arquillos rematando los muros. Estos arquillos con mera función decorativa recuerdan a la utilización de los arcos lobulados (trilobulados formados por lóbulos yuxtapuestos y muy utilizados por el arte neomudéjar románico).

Por último, sobresaliendo de la cornisa destaca la utilización de molduras semicirculares o convexas muy utilizadas en el arte gótico y llamadas bocel o toro que se alternaran con las puntas de forma piramidal que recordaran o recrearan un ambiente medieval, y concretamente a los pináculos y cresterías utilizados en el arte gótico.

El resultado fue un edificio de respetables dimensiones, de estilo arquitectónico poco definido, mezcla de neogótico, neorrománico y neomudéjar, fruto de la corriente eclepticista de la época y preludio del modernismo que se acercaba. Por tanto, ni su estilo ni las soluciones arquitectónicas que aporta son novedosas, limitándose a reproducir aspectos parciales de arquitecturas de diversas épocas.

- LA TORRE-CAMPANARIO.

Sobre la fachada lateral del lado este se alza la torre de sección y forma rectangular formada por tres cuerpos cúbicos, el inferior liso que utiliza como material el ladrillo y mampostería, y un segundo cuerpo de menor altura que el tercero o superior. Estos tres cuerpos aparecen separados por una cornisa saliente. Frente al primer cuerpo que es liso, los otro dos cuerpos aparecen abiertos y esta es una influencia del arte románico donde las aberturas en las torres aumentaban hacia arriba para aliviar el peso del edificio.

En el segundo cuerpo se alternan espacios o vanos abiertos con arcos de medio punto en el lado este y oeste, mientras que en el lado orientado a la fachada principal y el posterior o lado norte se emplean dos oculos abiertos uno a cada lado. En cambio en el cuerpo superior aparecen cuatro espacios o vanos abiertos con arcos de medio punto en sus cuatro frentes, y que debió cumplir la función de campanario por lo que podríamos denominarla como cuerpo de campanas.

El segundo cuerpo y el superior aparecen decorados en los lados este y oeste por cuatro grandes pilastras alargadas que recorren tanto el cuerpo inferior como el superior, y es evidente la influencia románica cuando se utilizaban estas bandas verticales también llamadas bandas lombardas. Además, todos sus frentes aparecen decorados con una especie de cornisa con una función ornamental y situados a la altura del arranque de los arcos de medio punto. La torre aparece rematada por una cúpula semiesférica y el material empleado en la torre es el ladrillo.

CONCLUSIONES.

ESTADO DE CONSERVACIÓN, PERSPECTIVAS DE FUTURO.

El estado de la conservación de la iglesia de Santa Catalina no era excepcionalmente bueno pues está casi en ruina y cerrado al público, No obstante, las autoridades públicas parecen haber despertado y abandonado la desidia, y apostar decididamente por potenciar la defensa del patrimonio cultural e histórico, fruto de ello ha sido la reciente restauración de la actual Iglesia Parroquial de Santa Catalina (mayo de 2002).

Respecto a la antigua Iglesia Parroquial o Iglesia Mayor de Santa Catalina, el Excmo. Ayuntamiento de Conil de la Frontera me ha informado de la existencia de un proyecto de restauración de dicho edificio tras adquirirla en propiedad en 1.993. No obstante, la funcionalidad religiosa de dicho edificio es una utopía pues de hecho el interior está completamente destruido y en un estado de ruina, y de hecho la visita a su interior está prohibida ante el peligro de derrumbamiento. En los planes o proyectos de futuro para dicho edificio es el de convertirlo en sede de una escuela taller, además de albergar numerosas actividades culturales (exposiciones, conciertos...). No obstante, desde el punto de vista artístico, la fachada exterior del edifico se seguiría conservando, siendo ello de gran valor artístico-cultural.

Por tanto, la reciente actuación que el actual equipo de gobierno municipal viene realizando en los jardines de Santa Catalina ha puesto de actualidad el debate sobre la antigua Parroquia de Santa Catalina.

El edificio se encuentra en un estado de abandono lamentable. Su fábrica amenaza desplome en alguna de sus partes. Dos pilastras del lado norte de la nave central están desplomadas y con su fábrica desecha. En el interior estas pilastras, a través de las roturas de la fábrica, se aprecia la existencia de columnas de piedra de color amarillento.

La aparición de estas columnas parece indicar la existencia de una primera iglesia del siglo XVI, probablemente construida mediante hileras de columnas, arcos colocados longitudinalmente sobre las mismas, tímpanos de fábrica sobre los mismos y cubierta de madera, a dos aguas la nave central y a un agua las laterales, como era tradicional en las iglesias cristianas de la Baja Andalucía desde la reconquista.

Este esquema constructivo debió de sustituirse por el de bóvedas de ladrillo, por ruina o incendio de la techumbre de madera. El nuevo sistema, mucho más pesado, exigirá la transformación de las columnas en pilastras, seguramente en una operación del siglo XVIII cuya imagen clasisista aún se aprecia en el interior del templo.

El estado estructural del edificio es muy preocupante, especialmente en la zona intermedia de las naves y hacia la mitad norte. Ello se explica porque es la zona más débil del edificio ante los empujes laterales de las bóvedas. La zona de la cabecera está arriostrada por e fuerte muro del altar y la torre. La zona central al sur está sujeta por la edificación adosada. La zona posterior está arriostrada por el muro de la fachada oeste. La zona central hacia el norte no dispone de ninguno de estos elementos para soportar los empujes laterales, y ello es la razón de que se encuentre en las peores condiciones, con las pilastras reventadas y la bóveda de cañón central abierta a lo largo de una grieta longitudinal en su nave y otras dos en los arranques. Es bien conocido que cuando un arco o bóveda de cañón se articula en tres puntos es posible el colapso.

Además, existen muchos elementos menudos que amenazan caída desde las bóvedas y paramentos interiores. El patio situado al sureste de la planta presencia forjados y escalera arruinados. La azotea se encuentra totalmente invadida de vegetación, incluso arbórea, que introduce sus raíces en bóvedas, muros y pilastras, llegando hasta el terreno. Estas raíces actúan como cuñas en las fábricas, produciendo su rotura.

Entre las operaciones precisas que deben realizarse, destacan:

a) Apuntalamiento del edificio en la zona en peligro, tanto los arcos fajones de la bóveda como las pilastras.
b) Eliminación de todos los elementos menudos que amenacen caída.
c) Limpieza general del edificio, tanto de la nave principal como de la torre, patio, azoteas...
d) Eliminación total de la vegetación que coloniza el edificio, tanto de la azotea como de fachadas, torre, interior de nave y dependencias auxiliares.

Álvaro Rambaud Crespo

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y ESCUELA

Amelia Cordero Romero

Los medios de comunicación son parte esencial de la sociedad actual. Sus influencias modifican, amplían, distorsionan y minimizan las relaciones de los grupos sociales.

Las relaciones que se originan entres los profesores, alumnos y el entorno escolar, unos con otros y todos entre sí, están mediatizados por los usos que se hacen de los procesos de comunicación.

La integración de los medios de comunicación con todos los demás elementos del currículum, amplían los contenidos y aporta métodos de trabajo, técnicas, contenidos y experiencias que desarrollan la comprensión crítica y creativa de los niños.

Los medios de comunicación se han convertido en la sociedad actual en instrumentos para la educación transformadora, crítica y parte de nuestra existencia como seres sociales.
Hay que lograr que los medios sirvan como fuente de interrogación permanente y método para "aprender a aprender".

Los medios de comunicación, se están convirtiendo en medios de información. Los medios crean, modifican, reforman muchas de las cosas que pensamos que existen en la realidad.
Masterman (1985), señala las razones que fundamentan la necesidad de educar sobre los medios entre las cuales:

- "El alto índice de consumo de medios y la saturación que provocan en la sociedad contemporánea".

  En el informe de la Unesco sobre la TV y los niños del año 1991, se pone de manifiesto que en España el 96,6% de los menores en edad escolar ven la televisión diariamente. Ver la tele es la primera actividad de ocio de los escolares españoles.

- "La importancia ideológica de los medios, y su influencia como industrias de la conciencia".

  Los medios conforman nuestras ideas y nuestra percepción de la realidad.

- "El aumento del control y la elaboración de la información y su difusión a través de los medios.

  Cada vez con más frecuencia, la información está siendo controlada y monopolizada por un reducido grupo de propietarrios que concentran en sus manos prensa, radio y televisión, produciendo y distribuyendo sus mensajes a cada vez mayor número de consumidores, entre los que destacan niños y adolescentes.

- "La incesante penetración de los medios en nuestros procesos democráticos".

- "La importancia de educar a los alumn@s para el futuro".

  Educar para el futuro es integrar programas de educación sobre los medios en nuestras escuelas.

- Las rápida y continuas presiones nacionales e internacionales para privatizar la información".

  La alfabetización audiovisual va a permitir a nuestros alumn@s el cuestionarse sobre cómo se construyen los acontecimientos en nuestra cultura, sobre cómo son representados en medios de comunicación. Así, desde la educación en los medios, podremos analizar y poner en juicio como se "construyen" las representaciones de clase, raza, género, edad, etc.

  Los medios de comunicación lanzan un reto a la escuela. Es una propuesta de integración. El acercamiento pasa por establecer unas nuevas y verdaderas relaciones de comunicación en el aula y favorecer lo que anteriormente se ha indicado como la alfabetización de los medios.

  Una de las primeras finalidades de la introducción de los medios en la escuela, sería desarrollar la autoría crítica coherente y profunda de lo que recibe a través de los medios.

La función que los profesores pueden desempeñar en la enseñanza de los medios es intentar superar las visiones de la realidad que nos dan los estereotipos. Facilitar el análisis de cómo se contemplan las clases sociales de géneros, las razas, las instituciones políticas, incluso la edad y la estética imperante.

Los medios de comunicación durante mucho tiempo, han servido como complemento de actuación del profesor en el aula.

El uso de los medios puede resultar muy útil y gratificante tanto para alumnos como para profesores si se integran plenamente en la programación de aula. Por tanto, será parte activa del currículum lo cual obliga a conocer más y mejor los medios. Dicho uso lleva al concepto de transversalidad, es decir, a la presencia de los medios en el aula.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

MATERMAN, L.: “La enseñanza de los medios de comunicación”. Madrid, Ediciones de la Torre.

Amelia Cordero Romero

PROGRAMA DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES

Ana García Gat

Justificación:

La escolarización del alumnado inmigrante exige desde el principio atención específica, bien por el desconocimiento del idioma, bien por su escasa escolarización anterior, o por su bajo nivel socioeconómico en general, o por su desorientación y diferencias culturales, etc.

Es necesario a la llegada del alumnado, hacer un diagnóstico inicial: su situación personal y familiar, su competencia comunicativa, el grado de instrucción y conocimiento de nuestros hábitos sociales, etc.

Este es un Proyecto integral, dirigido a la totalidad del alumnado, sea o no inmigrante, asumido por toda la comunidad educativa, que debe hacer que nuestro Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de las etapas que se imparten se vistan de interculturalidad.

Objetivos generales

1. Promover la educación intercultural en el centro desde un planteamiento global, dirigida a todo el alumnado y asumida por toda la comunidad educativa.

2. Proporcionar al alumnado materiales didácticos que faciliten la atención a la diversidad y la convivencia entre personas de diferentes culturas, promoviendo actitudes y comportamientos positivos que eviten la discriminación por razón de la cultura de procedencia, nivel cultural o económico, sexo, religión, etc.

3. Propiciar actitudes positivas de acogida por parte de toda la comunidad escolar hacia el alumnado inmigrante y sus familias.

4. Mostrar la diversidad cultural que la escuela acoge, de forma integradora y enriquecedora, apostando por el encuentro frente a la mutua ignorancia, por la diversidad frente a la uniformidad.

5. Favorecer la colaboración y participación de los padres y madres en el centro con independencia de la cultura a la que pertenezcan.

FASE INFORMATIVA: INFORMACIÓN INICIAL

Cuando una familia inmigrante tiene que matricular a su hijo o hija en el centro (proceso abierto durante todo el curso), acude al menos dos veces antes de que se inicie la escolarización:

a. Para ver si el centro tiene plazas y solicitar información y documentación para la posible matriculación de su hijo o de su hija.

b. Para entregar dicha documentación y proceder a la escolarización.

Es el Secretario la persona que más interviene en esta fase del Plan y asume el compromiso de que las familias reciban una primera impresión del centro positivo y acogedor. A veces, el Equipo Directivo propone que alguna otra persona o equipo de personas apoyen al Secretario en esta primera fase o la ejecuten en su lugar.

Explica detalladamente cada uno de los apartados que hay que rellenar e insiste en que deben cumplimentar toda la documentación, así como en la IMPORTANCIA DE ACUDIR TODOS LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA, y no solo los alumnos o las alumnas, el primer día de la incorporación al centro.

Para mejorar la acogida, se rotula en los diferentes idiomas que hablan los alumnos y alumnas que acuden a la escuela, la entrada al despacho de Secretaría y, en su interior, la palabra BIENVENIDOS. También se rotulan las diferentes aulas y dependencias del centro, colocando un anagrama alusivo a la principal función o actividad a la que se dedican y letreros en los diferentes idiomas

FASE DE ACOGIDA EN EL CENTRO: EL PRIMER DÍA

Esta segunda fase, de acogida en el centro el primer día de clase, se realiza durante la primera hora de la mañana, y en ella intervienen**:**

a. El Secretario o la persona encargada de recoger la documentación y comprobarla.

b. Un profesor o profesora encargado de la acogida en esta fase. Para ello, se establece un horario de guardia de acogida entre los profesores y profesoras

c. Un miembro del Equipo Directivo.

d. Un alumno o alumna del mismo país de procedencia, si es posible, que actúa como intérprete.

Una vez recogida la documentación, el profesor encargado de la acogida y el alumno intérprete recibirán al nuevo alumno o a la nueva alumna y a su familia y les irán enseñando el centro siguiendo los siguientes pasos:

a. Muestra del Cartel de Bienvenida expuesto a la entrada del Colegio. En él podrá leerse la palabra BIENVENIDOS en los distintos idiomas que habla el alumnado. Si la palabra aún no está puesta, por ser un alumno que habla un nuevo idioma, se tendrá preparada previamente para que la familia proceda a pegarla en el cartel.

b. Se les muestra el Mapamundi en el que están pintados los distintos países de los que procede el alumnado del centro. Si se trata de un nuevo país, el alumno y su familia lo señalarán en el mapa.

c. A continuación, se presenta el lugar dedicado a colocar la fotografía del alumno, su nombre y la clase a la que acude, junto al resto del alumnado de su mismo país y junto a la bandera del mismo.

Es el momento de conocer quiénes son y cómo se llaman los alumnos de su país y a qué clase van, al objeto de posibilitar su relación con ellos. Con ello, el alumno o la alumna tiene un referente familiar y positivo que le da la seguridad de poder acudir a alguien que habla su lengua, siempre que experimente sentimientos de soledad o desarraigo.Esta estrategia funciona muy bien en un primer momento porque da confianza al niño recién llegado. Sin embargo, hay que tener previstas actuaciones que faciliten su integración en el grupo de clase y eviten que puedan formarse guetos.

d. Se visitan las distintas dependencias e instalaciones del centro que están pictografiadas, señalando la actividad que en cada dependencia se realiza y escrito su nombre en distintas lenguas

Si el alumno no domina nuestros idiomas, va repitiendo el nombre de cada dependencia en castellano e incluso lo escribe. El profesor pregunta de qué dependencia se trata. Esto permite al alumno y a su familia familiarizarse con el colegio y tener una orientación de los servicios que le ofrece, así como de su ubicación, al objeto de facilitar su desplazamiento.

e. Terminada la visita al centro, el profesor o profesora acompaña al alumno y a su familia al despacho del equipo directivo, para que uno de sus miembros continúe el proceso de acogida.

El miembro del equipo directivo con la ayuda del alumno intérprete se presenta al alumno y a su familia.
Les explica las señas de identidad del Proyecto Educativo del Centro, así como las principales normas del Reglamento Orgánico de Funcionamiento.

Explica el Plan de trabajo que el centro tiene previsto para el alumnado inmigrante, así como la importancia de la educación intercultural en nuestra escuela.

Les habla sobre la necesidad de colaboración de las familias con el centro para la educación de sus hijos.

Fija la fecha de la próxima reunión de la familia con el tutor o la tutora.

Les entrega el DOCUMENTO para la recogida de información personal.

Asigna el nuevo alumno a un curso concreto, generalmente, al que le corresponda por su edad, con independencia de su competencia lingüística o curricular.

FASE DE ACOGIDA EN EL AULA: EN CLASE

Un miembro del equipo directivo acompaña al nuevo alumno y a su familia a la clase y les presenta a su profesor o profesora tutor. Ahora empieza la fase de acogida en el grupo que va a constituir su clase.

Los alumnos autóctonos del Centro, deben ser sensibilizados con el tema, especialmente a través de las horas de tutoría y mediante los conocimientos actitudinales de las diferentes áreas.

El profesor tutor, previamente y de manera sistemática, ha trabajado con el grupo el desarrollo de actitudes positivas de acogida hacia el nuevo alumno o la nueva alumna y la eliminación de prejuicios y estereotipos.

EMPATÍA: Es muy conveniente que el alumnado sea capaz de "ponerse en el lugar del otro". En este caso, del alumno inmigrante. Para ello, realizamos la siguiente actividad

Alumno Tutor

Se nombran como tutores un alumno o alumna autóctono y otro del mismo país de procedencia que el alumno o la alumna inmigrante.

El alumno tutor autóctono se designa por sorteo entre los alumnos que lo deseen, o se busca a algún compañero que vive cerca del alumno inmigrante o que tiene con él alguna relación externa al colegio. En ocasiones, se nombra algún compañero o compañera que el tutor considera que necesita este protagonismo para aumentar su autoestima.

Si no hay alumnos de la misma nacionalidad en su aula, el otro tutor puede ser de una clase distinta. Su misión específica consiste en hacer de traductor en casos de necesidad y en ser un referente familiar y positivo al que el alumno o la alumna inmigrante puede acudir en caso de necesidad.

Algunas de las funciones del alumno o alumna tutor son:

a. Facilitar la integración del alumnado inmigrante; evitar su aislamiento inicial, sobre todo en los recreos; ayudarle a participar desde el principio en los juegos con el resto de niños y niñas, e invitarle a que les enseñe juegos de su país.

b. Presentarlo a los otros compañeros y profesores.

c. Tratar de resolver los problemas iniciales de comunicación.

d. Ayudarle en sus tareas escolares.

e. Orientarle sobre aspectos fundamentales del funcionamiento del centro y hábitos de trabajo: material, horarios, asignaturas, aulas, etc.

f. Colaborar activamente en la enseñanza del castellano. (A estos efectos, el maestro o la maestra encargado de la enseñanza de la lengua, en caso de que el alumno no tenga competencia, entrega a los alumnos tutores correspondientes el vocabulario y las estructuras lingüísticas que se están trabajando para que pueda practicarlas con el alumno inmigrante).

g. Colaborar con el maestro tutor, comunicándole los problemas que detecte.

El profesor tutor debe cuidar de que esta función no haga que el alumno tutor se desentienda o distraiga de sus obligaciones académicas, ya que por el contrario esta función tiene para él ventajas educativas, pues le pueden ayudar a:

a. Sentirse más útil y valorado en la escuela.

b. Aumentar su autoestima al darse cuenta de que es capaz de enseñar y ayudar a otras personas de su edad.

c. Aprender a respetar y a apreciar a quienes son diferentes.
d. Aumentar su sentido de la responsabilidad y compañerismo.

e. Romper los prejuicios y estereotipos creados sobre las personas inmigrantes.

f. Desarrollar actitudes de gran valor sociopersonal y educativo, tales como la empatía, la resolución de conflictos, la responsabilidad, la cooperación, etc.

g. Mejorar el rendimiento académico.

h. Vencer problemas de timidez o de disciplina

Es importante señalar, sin embargo, que la labor del alumno tutor debe ir desapareciendo poco a poco a medida que el alumno o la alumna inmigrante se vaya integrado en el centro y en la clase y vaya adquiriendo competencia lingüística.

Evaluación:

La evaluación del programa de integración se realizará observando la acogida e integración del nuevo alumnado, las actitudes del alumnado autóctono, y como criterios evaluativos uno de ellos será los avances en lenguaje y académicos del nuevo alumnado.

Ana García Gat

LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS A TRAVÉS DE JUEGOS DIDÁCTICOS

Ana María Borja Álvarez

La mayoría de los problemas de comportamiento en el aula a menudo están relacionados con la carencia de motivación de los alumnos. Por tanto, uno de los objetivos que tenemos actualmente los educadores es el de capturar la atención y curiosidad de nuestros alumnos canalizando su energía hacia el aprendizaje.

La motivación puede nacer de una necesidad que se genera de forma espontánea (motivación interna) o bien puede ser inducida de forma externa (motivación externa). La primera, surge sin motivo aparente y es la más intensa y duradera.

Otra forma de clasificar la motivación es según sea positiva o negativa. La motivación positiva es el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo, y esta a su vez puede ser intrínseca y extrínseca. Mientras que la motivación negativa es la obligación que hace que cumplamos nuestros deberes a través de castigos, amenazas, etc.

Existen muchas maneras por las que los profesores podemos ayudar a nuestros estudiantes a tener una motivación intrínseca. Gracias al desarrollo de los métodos comunicativos, hoy en día sabemos que hay una relación directa entre un bajo nivel de ansiedad, o "filtro afectivo", en la clase y la actitud de los estudiantes.

Por tanto, uno de nuestros pasos necesarios en el aula a fin de conseguir un mayor nivel de motivación, será bajar el filtro afectivo, creando un ambiente relajado y agradable para nuestros alumnos. Para esto, podemos hacer uso de diversas técnicas que pueden ayudar a lograr que nuestros alumnos se sientan motivados y afronten el estudio del inglés con una actitud positiva donde ambas partes, tanto alumnos como profesor conseguirán mejores resultados.

En primer lugar, es esencial que desde el comienzo de curso los alumnos sean conscientes de que los objetivos a cubrir son alcanzables y que su capacidad es la adecuada para lograr mejorar en inglés. Debemos ayudar al alumno a desarrollar una mayor confianza en sí mismo confiando en él y proyectando el reconocimiento de que son capaces de alcanzar los objetivos. Es importante también animar al alumno regularmente y reforzarlo de manera que experimente el éxito y el sentido del logro.

El alumno debe sentir el interés del profesor por instruirle y, lo que es más significativo, debe apreciar un interés del profesor por el alumno como persona. El alumno adoptará una actitud positiva hacia el profesor y la asignatura si nota que éste se interesa por él/ella como ser humano, por su salud, por sus problemas familiares, sus relaciones interpersonales con sus compañeros de clase y amigos. Por tanto, es importante que los alumnos se sientan aceptados y apreciados como personas, independientemente de sus resultados.

Es necesario así mismo enseñar a nuestros alumnos métodos de estudio y estrategias que potencien sus conocimientos haciendo uso de sus conocimientos metalingüísticos tanto de L1 como de L2. Los alumnos muchas veces se desmotivan porque no se ven progresar adecuadamente, no por falta de estudio y voluntad de trabajo, sino por falta de una metodología de estudio adecuada.

La característica más importante de lo que transmite el profesor (*input*) es que el mensaje sea comprensible. Si el alumno no entiende el mensaje no habrá adquisición del idioma. Sin embargo, también es importante que este input sea un nivel más alto que el de los estudiantes (i + 1). Para conseguir esto es posible que lo único que el profesor tenga que hacer sea asegurarse de que los alumnos entiendan lo que se está diciendo o lo que están leyendo. Si esto ocurre y hay suficiente input, i + 1 usualmente estará cubierto automáticamente.

Es importante también que el profesor sea creativo y flexible en el aula, que tenga la lección planeada y preparada, tomando en cuenta la naturaleza de la clase y los niveles de los estudiantes. Un docente que llega a clase y tiene que improvisar es detectado automáticamente por los alumnos, por lo cual pierde credibilidad y los desmotiva.

Otro punto importante es que el material sea relevante para los estudiantes. Utilizar el vocabulario con el cual ellos puedan relacionarse, usar materiales reales que llamen su atención por sus contenidos, utilizando revistas, videos, anuncios, etc.

El docente debe tener en cuenta que hay alumnos cuyo nivel no es el adecuado para el curso en el que se encuentran. Una forma de motivar a estos alumnos es valorar, no sólo sus conocimientos, sino su deseo de mejorar, su participación en clase, su creatividad, su limpieza y orden en el cuaderno de clase, etc. Esta serie de valores son tan importantes en la formación del alumno como un buen dominio del inglés.

De este modo estaremos apoyando su esfuerzo e interés por mejorar en la asignatura y, sin lugar a dudas, ese interés y nuestra valoración de sus actitudes repercutirán de forma positiva en su nivel de conocimientos.

Por otro lado, la autoestima del alumno puede ser fomentada a través de mensajes y refuerzos positivos lo cual a su vez contribuye a una mayor motivación.

Debemos tener en cuenta que los alumnos generalmente aprenden y recuerdan toda enseñanza que les implique e interese. Esto les mantiene activos, puesto que están asimilando a través de varios sentidos (oído, vista, tacto). Se debe así mismo, plantear o suscitar problemas para ser resueltos por el alumno, activando así su curiosidad e interés. Así también, podemos presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno para que éste sienta la necesidad de reacomodar sus esquemas mentales, además de incentivar su deseo de investigar y conocer más sobre el tema.

Es importante también incentivar un sentimiento de autoconfianza en los estudiantes así como el deseo de utilizar su capacidad de expresión. Para ello debemos diseñar actividades donde el alumno no sea corregido continuamente, donde nos preocupe más su fluidez que su precisión gramatical, es decir, debe predominar la comunicación por encima de exactitud. Los ejercicios deben ser diseñados para dar la oportunidad al estudiante para hablar de cosas que le son familiares. Es importante también que el alumno tenga la sensación de que es capaz de transmitir sus mensajes, de que éstos no serán perfectos pero sí que son comprendidos.

Por otro lado, alguno estudiantes pueden realizar ejercicios voluntarios que suelen funcionar con aquellos alumnos que desean subir nota o con aquellos otros, demasiado tímidos, a los que no les gusta participar oralmente en la clase de inglés.

Los trabajos, ejercicios o pruebas se pueden evaluar con frases motivadoras como: Well done!, Your effort shows, Grade A student, Terrific, Good work, Stick with it, etc. O una pequeña carita feliz en el trabajo del alumno.

Otro factor importante a tener en cuenta es la distinción entre errores y faltas, los primeros realmente graves, los segundos de menor importancia y que no afectan al valor fundamental de la comunicación. Nuestras correcciones deben dirigirse a los «errores» y no a las «faltas» menores. Por otro lado, es importante elogiar sus logros y progresos. Es aconsejable también establecer un código de correcciones y devolver los ejercicios con los errores marcados por un código (e.g. W.O= word order, Sp= spelling, T= tenses, etc.). De este modo le estaremos dando pistas al alumno en qué se ha equivocado y qué debe corregir.

Quizás uno de los problemas de los profesores en la clase de inglés es que hablamos mucho y damos pocas oportunidades para que los alumnos se expresen en inglés. Una forma de estimular la participación en clase es a través del uso de juegos didácticos puesto que los estudiantes aprenden y se divierten a la vez que ponen en práctica sus conocimientos. Los juegos son eficaces porque aumentan la motivación, ayudan a reducir la tensión de los estudiantes y permiten una comunicación verdadera.

En este artículo se propone como base fundamental para la motivación el uso de juegos didácticos puesto que además permiten aunar amenidad y contenidos gramaticales. Sin embargo, debemos recordar que los juegos no se deben usar de forma indiscriminada, sino que su uso debe ir acompañado y reforzado por determinadas estructuras o funciones dadas en clase de inglés o como material de refuerzo.

El alto nivel de tensión que se genera cuando los estudiantes tienen que hacer frente a estructuras gramaticales desconocidas, palabras, textos, etc. hace que se sientan a menudo incómodos e inseguros en la clase. Esto afecta inevitable a su capacidad de aprendizaje. Consecuentemente, los juegos pueden ayudar a bajar su nivel de ansiedad, provocando una sensación cómoda, y que deseen aprender más y deseen comunicarse eficientemente.

Sin embargo, es importante que los alumnos sepan que el juego además de diversión, tiene un objetivo didáctico. El entusiasmo y la acción no pueden llevar a indisciplina. Así pues, al acabar la actividad cada chico/a debe haberse divertido pero también debe haber aprendido algo más.

Las diferentes formas de competición que se generan al intentar ganar o batir a otros equipos motivan a los estudiantes para seguir jugando y ganar más puntos. El profesor puede aprovechar estas oportunidades para introducir nuevas ideas, gramática, conocimientos y así sucesivamente. Muchas veces los estudiantes son tan competitivos que desean acabar primero y ganar. Con lo cual se motivan para aprender más. Por otra parte, se puede transformar una clase monotona o aburrida en interesante y entretenida.

Una vez establecido el juego, la tarea del profesor no es corregir equivocaciones triviales o intentar corregirles interrumpiendo la comunicación, sino ayudar en la comunicación. Una vez que los estudiantes se liberan de la preocupación y de la tensión mejoran su fluidez y estilo. Posteriormente, los estudiantes aprenderán sin darse cuenta de que están aprendiendo

Otra ventaja que tiene el uso de los juegos en clase es el uso de la lengua con un propósito en situaciones determinadas. Los juegos proporcionan una oportunidad para la comunicación verdadera, no obstante dentro de límites artificialmente definidos, constituyendo así un puente entre la clase y la palabra verdadera.

El decidir qué juego será el más apropiado y el más acertado utilizar en una clase particular dependerá de varios factores. Así por ejemplo, se debe considerar el nivel de los estudiantes y los contenidos. Por otra parte, se deben tomar en cuenta las características de los estudiantes: si son jóvenes o más mayores, serios o alegres, dinámicos o pasivos, y si están motivados para aprender o no. Debemos también considerar el momento de utilizarlo porque hay una gran diferencia entre usar el juego por la mañana o por la tarde, el lunes o el viernes.

Además de los factores mencionados, también nosotros debemos jugar y actuar a veces para ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos y a ensamblar la actividad. Esto significa que debemos entender a fondo el juego y su naturaleza asi como saber dirigir el juego.

Sin embargo, los juegos no siempre funcionan como nos gustaría debido a que cada estudiante tiene diversos estilos y preferencias de aprendizaje, así como debido a otros factores tales como ser utilizados en un mal momento, demasiado ruido en el aula, demasiados alumnos para controlar, falta de comprensión de las instrucciones, nivel no apropiado o la falta de práctica del profesor.

Otro problema que se nos presenta a los profesores es la limitación de tiempo y el plan de estudios, puesto que normalmente tenemos que cubrir todo el contenido, realizar pruebas y exámenes, corregir deberes, etc. Por lo que no siempre es fácil incorporarlos en la clase.

Por otro lado, entre los beneficios que aportan los juegos podríamos resaltar: un mayor índice de asistencia y puntualidad a clase, debido al interés por participar en las actividades, una mayor profundización en los hábitos de estudio, al sentir mayor interés por dar solución correcta a los problemas, una mayor interiorización del conocimiento por medio de la repetición sistemática, dinámica y variada. Además, fomentan el trabajo el equipo y el respeto implicando una mayor responsabilidad y compromiso con el juego.

Finalmente, podemos concluir que los juegos didácticos usados en el aula constituyen una herramienta más que nos ayuda a aumentar la motivación de nuestros alumnos. Con la aplicación de los juegos didácticos en la clase, se rompe con el formalismo, dándole una participación activa al alumno en la misma, puesto que son actividades muy eficaces que ayudan a contribuir al desarrollo integral del aprendizaje de la lengua.

Ana María Borja Álvarez

SALUD LABORAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE: EL BURNOUT

Ana Pérez Díaz

INTRODUCCION:

En este artículo vamos a analizar una de las patologías características, y de plena actualidad, de la salud laboral del docente: el **Síndrome del Burnout** ("estar quemado"). Se calcula que alrededor de dos tercios de todas las enfermedades están relacionadas con el estrés laboral, y aunque no se trata de una relación de causa-efecto, el estrés laboral es un factor importante que interacciona con otras variables biológicas, psicológicas y sociales, dando lugar a numerosas enfermedades físicas y mentales.

En este síndrome juega un papel muy importante la **presión del trabajo** y el **ambiente físico** que envuelve al profesional de la enseñanza. Una sociedad como la actual, que vive importantes cambios en el sistema educativo, que demanda un perfil de educador en estado continuo de reciclaje, adaptaciones personales, modificación de criterios, nuevas técnicas pedagógicas, manejo de nuevas tecnologías, etc.; sin el reconocimiento y el apoyo social necesarios como contrapartida, puede generar tensiones que se tornen estresantes y finalmente causantes de fatiga psicofísica.

HISTORIA Y DEFINICIÓN:

Si bien el primero en usar el término fue **Graham Greens**, en una publicación de 1961,"A burnout case", no fue hasta mediados de los 70, cuando el psiquiatra **Herbert Freudenberger** describió el síndrome Burnout como una patología psiquiátrica que experimentaban algunos profesionales que trabajaban en algún tipo de institución cuyo objeto de trabajo eran las personas:

"Sensación de fracaso y una existencia agotada o desgastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales y fuerza espiritual del trabajador".

En 1976, la psicóloga **Cristina Maslach** empleó el término "burnout" de forma pública, dentro del Congreso Anual de la Asociación de Psicología APA, refiriéndose a un conjunto de respuestas emocionales que afectaba a los trabajadores de servicios humanos. Lo definió como "síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo trabajo implica atención o ayuda a personas".

CARACTERÍSTICAS:

Gillespie diferenció dos tipos de Burnout:

- **Burnout activo**: relativo a los factores de organización o elementos externos a la profesión. Su relación con la enseñanza es vocacional, pero el desgaste viene por la consecución de resultados a pesar de su esfuerzo e interés.

- **Burnout pasivo**: relacionado con factores internos o psicosociales. El desgaste aparece asociado a demandas de su trabajo no deseadas por tener que esforzarse más o de manera distinta de la de ahora.

Maslach y **Jackson** consideran tres componentes esenciales:

1. **El cansancio emocional y físico**: constituye el elemento central del síndrome y se caracteriza por una sensación creciente de agotamiento en el trabajo, "de no poder dar más de sí", a lo que se unen sentimientos de frustración y tensión.

2. **La despersonalización o deshumanización**: se caracteriza por tratar a los compañeros y a la organización como objetos. Para protegerse de este sentimiento negativo, el sujeto trata de aislarse de los demás, desarrollando una actitud impersonal, mostrándose distanciado, a veces cínico y usando etiquetas despectivas o bien tratando de hacer culpables a los demás de sus frustraciones y disminuyendo su compromiso laboral. De esta forma intenta aliviar sus tensiones por medio de mecanismos neuróticos.

3. **La falta de realización personal**: es un sentimiento complejo de inadecuación personal y profesional al puesto de trabajo. El docente aumenta sus esfuerzos mientras aumenta la sensación de estrés, irritación, tensión, miedo al entorno escolar, especialmente al aula, y una percepción desproporcionada de los propios errores o lagunas.

Estos tres aspectos están ligados entre sí: el agotamiento emocional como primer componente conduce a la obtención de los otros dos, la despersonalización y la auto evaluación negativa. La progresión del síndrome no es lineal, sino cíclica, de forma que una persona puede experimentar los tres componentes varias veces en diferentes épocas de su vida y en el mismo o en diferente trabajo.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESGASTE PROFESIONAL:

Teniendo en cuenta la tesis "Satisfacción profesional del profesorado", de **Máximo Padrón Hernández**, profesor titular de Psicología de la Educación de la Universidad de La Laguna, podemos distinguir:

- **Personalidad o variable individual**: Eventos vitales, edad y años de ejercicio profesional, sexo, familia y apoyo social. Una personalidad madura y una situación vital favorable serían factores protectores ante el desgaste profesional, ya que el profesorado es proclive a desarrollar pautas de cansancio emocional y fatiga psíquica, además de actitudes de despersonalización.

- **Factores laborales o institucionales**: Condiciones laborales deficitarias en cuanto a medio físico, entorno humano, organización laboral, sueldos bajos, sobrecarga de trabajo. Influye en el desempeño de la profesión, la ratio docente- alumno, cuyo ideal de 20-25 alumnos se cumple en pocos centros educativos y dificulta la motivación. Por otro lado, desde las Administraciones no se ha favorecido la formación en materia de seguridad y salud, y la aplicación de la misma es marginal.

- **Factores sociales o interpersonales**: El clima de convivencia en los centros también repercute en el bienestar de los docentes. Se hace difícil gestionar la autoridad cuando los profesores "son meros instrumentos encargado de cumplir funciones que los padres no realizan. Son como un eslabón intermedio entre los padres y los hijos, dedicados a impartir conocimientos. Esa falta de reconocimiento social da lugar a múltiples problemas emocionales e incluso físicos", en palabras de la psicóloga **Carmen Vázquez**. Reconocen también que la relación con sus superiores tiene un carácter burocrático, muy ligada al control/sanción y poco vinculada al trabajo docente. Acusan el excesivo papeleo y su escasa participación en la resolución de sus problemas laborales o profesionales, así como las conflictivas relaciones con padres y compañeros.

FASES Y SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA:

1° Etapa; Idealismo y entusiasmo: La hipervaloración de su capacidad profesional lleva al docente a no reconocer los límites internos y externos. La persona se involucra demasiado y existe una sobrecarga de trabajo voluntario. Se percibe un desequilibrio entre demandas laborales y recursos materiales y humanos de formas que los primeros exceden a los segundos, lo que provoca una situación de estrés agudo.

2° Etapa; Estancamiento: El docente realiza un sobreesfuerzo para adaptarse a las demandas. Pero esto sólo funciona transitoriamente, empieza a perder el control de la situación y van apareciendo síntomas como menor compromiso con el trabajo, alienación y reducción de las metas laborales. Sin embargo, hasta aquí el cuadro es reversible.

3° Etapa; Apatía: Aparece realmente el síndrome de desgaste profesional con los síntomas descriptos a los que se añaden:

- Síntomas Psicosomáticos: como cefaleas, dolores osteomusculares, molestias gastrointestinales, úlceras, pérdida de peso, obesidad, cansancio crónico, insomnio, hipertensión arterial y alteraciones menstruales.

- Síntomas Conductuales: como absentismo laboral, abuso y dependencia de ansiolíticos, alcohol, café, consumo elevado de cigarrillos, problemas conyugales y familiares y conducta de alto riesgo como conducción temeraria.

- Síntomas Emocionales: El rasgo más característico es el distanciamiento afectivo hacia las personas que ha de atender. Ansiedad que disminuye la concentración y el rendimiento, impaciencia, irritabilidad, actitudes recelosas e incluso paranoides hacia los compañeros. Pueden volverse insensibles, crueles y cínicos.

- Síntomas Defensivos: El individuo "desgastado" niega las emociones y conductas mencionadas y culpa a los compañeros

4° Etapa; Distanciamiento: El individuo deteriorado psicofísicamente tiene bajas frecuentes, absentismo laboral, falta de eficacia, que lo convierte en un peligro más que en una ayuda para los destinatarios de sus servicios. A pesar de creer inadecuado el puesto de trabajo, prefiere no arriesgar y justifica la pérdida de satisfacción con el sueldo, por ejemplo.

CONSECUENCIAS:

Como consecuencias del Burnout, podemos destacar: la **falta de resistencia** del profesional, sentimientos de frustración y conciencia de fracaso, favorecimiento de "**la respuesta silenciosa**" (incapacidad para atender a las experiencias de los alumnos), sentimiento de **fatiga**, **pérdida de idealismo**, y finalmente el síndrome de **agotamiento**, abuso de **fármacos**...

Según el estudio "Salud, dinero y...", realizado por **Jesús Gómez y otros**, sobre una muestra de 40 profesores y profesoras de la provincia de Córdoba, los años de servicio en el contexto escolar, dan al profesorado mayor número de estrategias para resolver diferentes situaciones, pareciendo mostrar mayor resistencia hacia el estrés y la depresión, si bien esta resistencia no es del todo cierta, puesto que muestran niveles más altos en cuanto a la toma de sustancias adictivas y antidepresivos.

Así mismo, el paso del tiempo merma la satisfacción del profesorado en cuanto a la retribución económica, y curiosamente, dan más valor al aspecto físico, indicando que se encuentran en mejor estado físico y psíquico que los compañeros de menor antigüedad, con más problemas de salud que los primeros.

MEDIDAS DE PREVENCIÓN:

Según un estudio realizado por el **Instituto Nacional de la Administración Pública de España**, los profesionales de la **sanidad** (20-35%) y la **enseñanza** (30%), son los colectivos del sector público más afectados por el síndrome del desgaste profesional. Se trata de profesiones que exigen entrega, implicación, idealismo y servicio a los demás y se asienta sobre una personalidad perfeccionista con un alto grado de autoexigencia, y con una gran tendencia a implicarse en el trabajo.

El estudio "Salud, dinero y ...", y las investigaciones de la psicóloga **Carmen Vázquez**, directora del Centro de Terapia y Psicología en Madrid, señalan que sería necesario:

- En primer lugar, **el reconocimiento público de la labor docente**: esto es, una actuación de la Administración para lograr una vuelta de la imagen positiva del profesor, así como el balance entre las políticas educativas y la realidad.

- En segundo lugar, **una formación psicológica del profesorado** para dotarles de los recursos necesarios para gestionar los problemas de grupo, así como las técnicas de **autoconocimiento personal**.

- En tercer lugar, **la provisión de recursos personales y materiales** para poder adaptarse a los cambios que generan y exigen las necesidades sociales y políticas (participación en las políticas educativas, posibilidades de promoción, remuneración económica, servicios de apoyo y asesoramiento...). Para lograr profesionales comprometidos, social e institucionalmente, que sean capaces de diseñar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no son definitivos y ante circunstancias específicas, únicas e irrepetibles.

ESTRÉS, BURNOUT Y TEDIUM:

El estrés se relaciona con numerosas causas que pertenecen al ámbito de la vida cotidiana. El Burnout es sólo una de las maneras que tiene de progresar el estrés laboral. Existe pues, una similitud entre estos conceptos, pero las definiciones parecen indicar que existen matices que les hacen difícilmente iguales (según Maslach, Jackson y Freudenberger).

Otros autores introducen un nuevo término, el **Tedium**, consecuencia de una presión crónica a nivel físico, emocional y mental, sentimientos de depresión, vaciamiento emocional y físico y una actitud negativa hacia la vida y hacia sí mismo, como resultado de un evento vital traumático súbito y abrupto, o como resultado de un proceso diario, lento y gradual.

CONCLUSIÓN:

Hemos analizado una de las enfermedades más graves que afectan a la docencia, queriendo dar una idea aproximada de sus características, clarificar conceptos, tipos, causas y consecuencias, efectos y medidas preventivas. Y hemos puesto la denuncia en la necesidad de atención por parte de la Administración, para lograr, con la colaboración de toda la comunidad educativa, una buena formación en salud laboral, la mejor distribución de recursos y la mejora de la imagen social del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- DOMÉNECH, B. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. Psicología Educativa.
- ESTEVE, J.M (1987).El malestar docente. Barcelona. Laia
- FREUDENBERGER, H.J. Y RICHELSON, G. (1980). Burnout: The high cost of high achievement. Nueva York: Anchor Press
- MORIANA ELVIRA Y HERRUZO CABRERA. Estrés y burnout en profesores. Int J Clin Health Psychol, Vol. 4, Nº 3.
- PADRÓN HERNÁNDEZ MÁXIMO. Satisfacción del profesorado y violencia escolar. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 1575-0965, Vol. 5, Nº. 1, 2002.
- VÁZQUEZ BADÍN, CARMEN. Educación y Terapia Gestalt (I).
- GÓMEZ JESÚS Y OTROS. "Salud, dinero y...": un estudio sobre la satisfacción profesional del profesorado. La brújula de papel: revista de iniciación a la investigación psicoeducativa, ISSN 1578-701X, Nº. 3, 2003.

Ana Pérez Díaz.

L´ IRONIE CHEZ SADE

Ana Teresa Rivera Avecilla

Les courants les plus récents de la linguistique s´eloignent de la visión structuraliste pour considérer l´acte de communication en tant que production, c´est à dire, ils s´intéressent à l´étude des signes en rapport avec leurs usagers. L´un des domaines de la pragmatique ce sont les implicatures de sens, parmi lesquelles on peut situer l´ironie.

En partant de la définition, d´après le Petit Robert: "Ironie c´est la manière de se moquer (de quelque chose ou quelqu´un) en disant le contraide de ce que l´on veut faire entendre."

Elle se caractérise par un ingrédient de nature illocutionnaire (attaquer, agresser, dénoncer, viser une cible.) et un ingrédient proprement linguistique (l´anti-phrase). En général, elle consiste à décrire en termes valorisants une réalité qu´il s´agit de dévaloriser. Cependant, il faut distinguer deux types d´insencérité: le mensonge, qui prétend faire figure de vrai; et l´ironie, décodée comme telle.

En ce qui concerne Freud: "L´ironie consiste essentiellement à dire le contraire de ce que l´on veut suggérer, tout en évitant aux autres l´occasion de la contradiction : les inflexión de la voix, les gestes significatifs, quelques artífices de style dans la narration écrite, indiquent clairement que l´on pense juste le contraire de ce que l´on dit." L´auteur nous signale l´ambiguïté en tant que proprement constitutive de l´ironie. C´est porquoi une séquence ironique n´est jamais équivalente à sa traduction littérale.

Ces définitións s´accordent donc pour concevoir l´ironie comme un procédé rhétorique, et, du même coup, pour éliminer ce que certains appellent ironie "non-verbale", "situationnelle" ou "référentielle"(attaché à l´extra-linguistique). L´ironie référentielle vise la relation entre le support de la même et l´observateur que l´a perçue comme telle; tandis que l´ironie verbale implique un locuteur , un récepteur et la cible. De toute façon la première peut être verbalisée ; celles-ci sont de deux types: la description littérale d´une réalité ironique, et l´ironie proprement verbale, l´anti-phrase.

Avant de passer à la description d´une séquence ironique, il faut s´occuper d´abord d´elle à un seul niveau d´énonciation.

Une séquence ironique se présente comme un signifiant unique à deux niveaux sémantiques: le sens littéral, qui relève de la compétence lexicale du sujet; et l´ íntentionnel, qui relève de l´implicite discursif.

On peut donc faire appel aux concepts de dénotation / connotation , et être tenté d´identifier le contenu dénoté avec le sens littéral ainsi que le contenu connoté avec le sens suggéré. Pourtant, c´est ce dernier qui constitue le vrai sens. Il est plus juste donc d´admettre le dénoté en tant que sens intentionnel, et le connoté comme sens littéral; si l´on observe, traduire une séquense ironique en langage rationnel c´est éliminer le sens littéral . Un fait d´ironie peut être: stéréotypé (ironie d´usage) ou inédit (ironie d´intervention). Ainsi, certaines expresións peuvent être lexicalisées, en conservant la possibilité dúne utilisatión littérale . Par exemple: "Charmant!" "C´est drôle!" "Bravo!"

Les dénomination par anti-phrase sont de deux types: à l´aide d´un terme dévalorisant d´un objet valorisé. Par exemple: "ma guenille"par un smoking"; ou bien un terme valorisant utilisé pour exprimer la dépréciation . Par exemple: "une lumière".

Les comparaisons ironiques du genre: "Il est léger comme un élephant ", "Aimable comme une porte de prison " ou "Bronzé comme un cachet d´aspirine" ne doivent être confondues avec la comparaison humoristique où on illustre le sens propre de l´adjectif. Par exemple: Une conversación plate comme un trottoir de rue".

La nature de l´inversion sémantique, relation entre le sens littéral et l´intentionnel comporte une relation d´antonymie . En cela l´ironie s´oppose à la litote.

Décrire un fait d´ironie , c´est enfin identifier ses indices. Une séquence telle est la résultante de deux signes: un signe normal et un signe ironique, et le sens intentionnel est la résultante des deux.

Quant aux indices, Freíd nous parle des inflexions de la voix et des gestes significatifs; Robert et Bidois envisagent le contexte et le ton, mais il y en a d´autres: l´**intonation** dans le domaine de l´oral. Elle se caractérise parce que le codage des faits supra-segmentaux est toujours flou et la valeur sémantique évasive . Ces faits prosodiques peuvent s´accompagner d´états paralinguistiques (mimo-gestualité). L´écrit dispose d´autres signifiants. Les **procédés typographiques:** les guillemets font partie des énoncés où sont impliqués deux niveaux d´énonciation: le point d´exclamation c´est un signe ambigú qui peut souligner une ironie décelable; les points de suspensión peuvent servir à souligner une astuce, un paradoxe, un sous-entendu, une contradiction etc. **Le contexte linguistique:** un énoncé à deux séquence en contradiction doit considérer l´une d´elles comme ironique, mais à remarquer que toute contradiction n´implique pas ironie et inversement dans tous les cas. **Le contexte extralinguistique** : il y a deux types: le contre-vérité, contradiction entre les

propos et ce que l´on sait ou constate du référent décrit. Elle implique la présence du récepteur. Et une contradiction entre le propos et ce que l´on croit savoir du locuteur et de ses systèmes d´évaluation . **L´hyperbole**: la fréquence d´adverbes modalisateurs (bien sûr, évidemment, sans doute, certainement etc) en tant qu´expressions lexicalisées, connotent l´ronie. Ils fonctionnent comme des intensifs, indices d´ironie. Les modalisateurs: "n´est-ce pas?" " "Non?"accompagnent une expresión ironique parce qu´ils sont des morphèmes interrogatifs suscitant une réponse positive.

L´ironie, ainsi que le discours ont un double niveau d´énonciation. Il convient de distinguer deux cas: la citation ironique, laquelle doit remplir les cnditions de citations et celle d´ironie. Les signes typographique sont les guillemets. "À bas la liberté!" prononcé par la population espagnole à l´arrivée de Napoléon peut signifier: "Je ne veux pas ce que les soldats appellent liberté, mais que pour moi ce n´est qu´un joug". Et le discours de fiction. Lorsqu´un auteur s´efface devan un personaje, l´ironie consiste alors à une contradiction entre ce que pense et dit le personaje et ce que pense sans le dire l´auteur. On est devant un cas d´ironie littérale , indissociable du sujet d´énonciation. Formellement , elle se présente comme un cas particulier de double sens, dont la fonction énonciative peut être agacer en même temps que séduire. On risque donc d´arriver à confondre l´ironie et l´humour. L´auteur Guilles Deleuze dans son "Logique du sens " et surtout dans "Présentation de Sade et Masoch" nous expose les points communs et les différences: "Avec la pensée moderne s´ouvrait la possibilité d´une nouvelle ironie et d´un nouvel humour. Líronie et l´humour sont maintenant dirigés vers un renversement de la loi. Nous trouvons Sade et Masoch. Sade et Masoch représentent les deux grandes entreprises d´une contestation , d´un renversement radical de la loi". "Nous appelons toujours ironie le mouvement qui consiste à dépasser la loi vers un plus haut principe, pour ne reconnaître à la loi qu´un pouvoir second... Il n´y a dépassement de la loi que dans un principe qui la renverse et en nie le pouvoir". Au contraire: "Nous appelons humour, non plus le mouvement que remonte de la loi vers un plus haut. Principe, mais celui qui descend de la loi vers les conséquences... la loi n´est plus renversée ironiquement par remonter vers un principe, mais tournée humoristique par approfondissement des conséquences".

En ce qui concerne l´analyse pragmatique, l´ironie doit être considérée comme un type de communication "dialogique". Il faut la placer parmi les actes de langage non-directs, où on distingue deux catégories: ceux qui marquent une dissociation entre la fonction de communication et le type de phrase énoncée ou un verbe performatif ou un autre indicateur d´illocution contenu dans la phrase (acte implicite).Et ceux qui marquent la dissociation entre la proposition et la forme littérale de l´énoncée (proposition implicative).

Si l´on considère l´ironie comme une forme d´illocution , il faut accepter donc que l´ambiguïté constitue le phénomène central. Il y a deux manières de déjouer une évidence : par la négation d´un premier modèle du monde et l´affirmation d´un second, au moyen de laquelle on résoud l´ambiguïté (ironie rhétorique). Ou bien par la mise en question du premier modèle du monde, disjonctions de deux affirmations contraires. L´ambiguïté, dans ce cas là, reste sans solution (ironie tactique ou socratique).

L´ironie rhétorique constitue un procédé dialogique puisque dans le message l´interlocuteur joue un rôle productif. L´ironie tactique pretend maintenir l´ambiguïté, étant un arme pour duper. L´ironie socratique se caractérise par deux traits: elle constitue un cas particulier de polyphonie , et elle a un caractère moinss agressif que la rhétorique, mais plus destructif.

À la question, qui était Sade? La réponse est multiple. Simone de Beauvoir parle de "l´infernale grandesse de son oeuvre", en passant d´être l´apologiste d´une perversión à jouer le rôle d´un rebelle qui aspire à surpasser les limites de la "condition humaine". Sade est un grand romancier, un philosophe profond, athée pépublicain et progressiste.

Dans le domaine de la politique, il se prononce contre la monarchie, le roi et la cout. Quant à la religión, l´athéisme est le trait fundamental. Il dénonce, en faisant critique, la corruption des religieux ainsi que l´ état de l´église, jusqu´à l´extrème de nier l´existence de Dieu.

Sa philosophie est l´une des plus fortes et des plus destructrices. Il part de la négation de deux postulats: l´existence de Dieu, et la bonté de la nature.

Si Dieu est présent chez Sade c´est par le biais du sacrilège : le blasphème est un aliment non négligeable de l´excitation sexuelle dans la vie et l´oeuvre du marquis.

Si tout ce qui est, de ce fait même, est natural, il faut admettre que les forces de destructions sont aussi naturelles, elles sont dans la nature comme les énergies de reproduction et les perversions .

Le sadismo est un comportement sexuel, une ethique et une métaphysique. L´homme meurtrier collabore au travail destructeur de la nature, à son pouvoir de négation. La destructuion de la victime deviene donc le symbole efficace de la destructions de valeurs sociales et morales, et finalement de Dieu. Sade, il voulait renverser l´ordre social; la force, l´éloquence et la variété de sons vont caractériser son style. L´écriture devient, chez Sade, une arme acérée grâce à l´ironie.

À travers son oeuvre " Historiettes, Contes et Fabliaux", le marquis nous transmet d´une façon ingenieuse , avec un style ironique et subtil , plusieures critiques au sujet de la société et son époque, une profonde analyse de ce qui est la condition humaine.

Les thèmes les plus fréquentés sont: la politique (contre la monarchie, la tour, la noblesse et la bourgeoisie), l´éducation (religieuse et celle des jeunes filles par rapport au mariage), la religión (corruption et pervertion), l´adultère (le cocu et la fausse dévote), l´argent et le sexe (débauche, , dépravation , corruption et libertinaje).

Sade représente une nouvelle dimension de l´ironie , étant donné qu´il symbolise le boulversement radical de la loi.

Ana Teresa Rivera Avecilla

UNIDAD DIDÁCTICA LAS PLANTAS

Antonia María Marchena González

Esta unidad va dirigida a una alumna de 9 años, que presenta una discapacidad intelectual leve y un trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Se encuentra escolarizada en 4º de Educación Primaria. Su nivel de competencia curricular estaría en el primer nivel del primer ciclo de Educación Primaria. En ésta unidad se trabajará el área de Lengua, el área de matemáticas y el área de las capacidades básicas (relacionado con las habilidades sociales y el control de la impulsividad). Se trabajarán los temas transversales (educación ambiental) y la cultura andaluza.

La metodología que se va utilizar va a ser la globalización, tomando como centro de interés el área del conocimiento del medio de 4º de educación primaria donde la alumna está escolarizada.

a) Objetivos:

1. Expresar oralmente ideas, experiencias intereses sobre las plantas.

2. Estudiar el vocabulario básico de la unidad.

3. Reconocer y escribir los número del 359 al 399.

4. Adquirir habilidades sociales que le permitan relacionarse con los demás de forma adecuada en distintas situaciones.

5. Controlar la impulsividad verbal y física a través de la adquisición y puesta en práctica de estrategias de autocontrol. (en el objetivo (8) anterior y éste (9) sólo se trabajarán contenidos procedimentales y actitudinales por considerar que son más importantes para ésta alumna).

b) Contenidos:

1.1. Diálogo (C), participación en diálogo de clase (P), respeto por el turno de palabra (A).

1.2. Narración oral dialogada (C), descripción oral de las características principales del nacimiento de una planta (P), interés por la realización de las tareas (A).

2.1. Vocabulario (C), localización en los textos con imágenes, del vocabulario estudiado en la unidad (P), respeto por las aportaciones de los compañeros (A).

2.2. Vocabulario relacionado con la unidad: agua, sol, tierra, hoja...(C), identificación y memorización del vocabulario estudiado en la unidad (P), respeto hacia los seres vivos (A).

3.1. Lectura y escritura de los números del 359 al 399 (C) y (P), interés en la lectura de números (A).

3.2. Números del 359 al 399 (C), identificación de que número va antes que otro número hasta el 399 (P), interés por la información que recibe del lenguaje de los números (A).

4.1. Realización de juegos donde se repartan tareas en un grupo (P), respeto por la opinión de los demás (A).

5.1. Aprendizaje de estrategias de auto-instrucciones para evitar la impulsividad (P), escucha activa hacia los demás (A).

Como se puede comprobar cada objetivo tiene al menos uno o dos contenidos, y un criterio de evaluación, todos relacionados.

c) Los procedimientos de evaluación serán: La observación, actividades que realice el alumno, actividades orales, producciones hoja de autoevaluación de cada sesión y si el alumno ha adquirido los siguientes criterios:

1. Expresa oralmente ideas, experiencias intereses sobre las plantas.

2. Estudia el vocabulario básico de la unidad.

3. Reconoce y escribe los número del 359 al 399.

4. Adquiere habilidades sociales que le permitan relacionarse con los demás de forma adecuada en distintas situaciones.

5. Controla la impulsividad verbal y física a través de la adquisición y puesta en práctica de estrategias de autocontrol.

d) Actividades tipo: (van a ser de presentación, desarrollo, capacidades básicas y de generalización).

- De presentación (una sesión): Se trabajará el calendario y los días de la semana. Presentación de un texto, expresar las ideas más importantes de dicho texto.
- De desarrollo: (seis sesiones): Se trabajará el vocabulario sobre las plantas del texto inicial, localización de palabras de plantas en el texto, estudiarlas. Leer los números del 359 al 399, realizar copiados, dictados. Trabajar el calendario . Realizar actividades de atención, memoria, rellenar la hoja de autoevaluación, jugar al bingo de letras o de números.
- Capacidades básicas (dos sesiones): Trabajar situaciones de juego habituales en la vida del alumno, haciendo énfasis en las reglas del juego. Dramatizar situaciones de juego en las que la alumna se responsabilice y cumpla las normas del juego. Indicar cuáles son las conductas correctas o incorrectas y sus alternativas.
- De generalización (una sesión): Hacer un dominó con los pasos que tiene el crecimiento de una planta. Utilizaremos después el dominó, como uno de los juegos de la biblioteca de clase.

e) Materiales:

Para las áreas curriculares:

Se utilizará material elaborado por la propia maestra de Pedagogía Terapéutica, ya que a través de cartulinas, folios,..., el niño entra en contacto con lo real, manipulativo y vivencial.

Se trabajará el área de Lengua y Matemáticas a través de unidades didácticas globalizadas partiendo de los centros de interés del libro de texto de “Conocimiento del Medio” de 4º de Educación Primaria, donde la alumna está escolarizada.

Se utilizará también el casette de cuentos y canciones, así como la elaboración de horarios y agendas personales, bingos de letras, textos adaptados, pizarra, la clase.

Antonia María Marchena González

ANÁLISIS SOBRE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Antonia Pavía Barrones

1.- Introducción:

Un recurso didáctico puede ofrecernos muchas posibilidades, nuestra principal tarea como docentes se centrará en determinar si es apropiado o no, teniendo en cuenta el contexto en el cuál se va a utilizar y partiendo de una adecuada planificación, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.

Como se indica en la legislación vigente, reguladora del actual sistema educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a la cuál nos referimos en adelante como L.O.E., en su título preliminar, capítulo I, artículo 1, determina entre los principios de la educación, la formación como un proceso continuo y permanente, produciéndose a lo largo de toda la vida, la flexibilidad del sistema educativo y la autonomía pedagógica y de gestión de los centros educativos. Así nos encontramos ante un currículum abierto y flexible que posibilita el poder adaptación de éste en diferentes concreciones curriculares estableciendo niveles, y en el que se explicita la atención a la diversidad, como uno de los ejes principales, en dónde se parte de la idea de que cada alumno/a es diferente. Y dónde toma especial relevancia la adecuada utilización de recursos didácticos como uno de los medios para la diversificación de canales por los cuáles se puede hacer más ameno e integral el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así destacamos un primer nivel que hace referencia a un currículum base determinado por el Estado y la Junta de Andalucía, un segundo nivel dónde éste se adapta a la realidad del contexto del centro, a sus necesidades, determinadas en el proyecto de centro, y un tercer nivel referido a la programación de aula, en dónde el grupo de alumnos /as, sus intereses, necesidades, son el principal punto de partida para dicha programación.

2.- ¿Qué son los recursos didácticos?

Para la realización de un estudio exhaustivo de los recursos didácticos, comenzaremos con la exposición de diferentes definiciones otorgadas en torno al tema en cuestión:

“Cualquier instrumento pedagógico que se emplea en la enseñanza, así como los materiales utilizados, es decir, la organización de los contenidos, los mensajes, las lecciones, los métodos, los principios materiales, la evaluación, etc.” (Gimeno, 1981)

“Resortes que permiten un aprendizaje más motivado. Son en cierta medida el nexo de unión entre las palabras y la realidad”. (López-Barajas Zayas, 1995)

“Los recursos o medios didácticos son las herramientas, los instrumentos o materiales que se utilizan en la enseñanza con el fin de conseguir que grupos de alumnos realicen una serie de acciones que les lleve a aprendizajes y a desarrollarse personalmente”. (Mena Merchán, 2000)

De estas definiciones destacar como elementos definitorios de los recursos didácticos:

- Concepto ligado a un aspecto material de aparatos o materiales para la enseñanza.
- El carácter motivador que pueden aportar al aprendizaje.
- Permiten el desarrollo personal del alumnado, que como se indica en la actual normativa vigente

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (L.O.E.), este desarrollo personal debe realizarse de forma integral, abarcando todas dimensiones del aprendizaje: conceptos, valores y procedimientos.

3. ¿Cuáles serán las funciones de los recursos didácticos?

Una vez analizado el concepto de recursos didácticos, procederemos a las funciones que pueden desempeñar éstos:

- Apoyar la presentación de los contenidos, que pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los recursos en los cuáles las imágenes están presentes como son la exposición de un vídeo, diapositivas,..facilitarán el aprendizaje. El canal visual, ofrece una mayor capacidad de retención en nuestra memoria, permitiendo la asociación de imágenes y conceptos, facilitando el recuerdo de conceptos clave,... Ésta será mayor cuando el sujeto implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje participa de forma activa en éste. Así expondremos una correlación entre los sentidos utilizados y nuestra capacidad de retención:
    - De lo que el alumnado lee, sólo un diez por ciento son los datos que retiene.
    - De lo que escucha, sólo un veinte por ciento.

- De lo que ven, sólo el treinta por ciento.
- De lo que ven y escuchan, el cincuenta por ciento.
- De lo que se dice y discute, el setenta por ciento.
- De lo que se dice y realiza, el noventa por ciento.

Las imágenes también ofrecen la posibilidad de presentar información de forma más atractiva y motivadora para el alumnado.

- Debe respetarse la diversidad del grupo, como se especifica en nuestro actual sistema educativo, regulado por la L.O.E., el principio de equidad en la educación, recogido en el título II, destaca la importancia del respeto hacia la diversidad del alumnado otorgándole una gran importancia a éste.

- Promueven la participación activa del alumnado, analizando, interpretando y discutiendo el mensaje que se presente, desarrollando así un aprendizaje significativo e integrador, abarcando todas las dimensiones del sujeto, a nivel cognitivo, social, académico, moral y afectivo.

4. Clasificación de recursos didácticos:

Analizadas las funciones que pueden desempeñar los recursos, que dependerán de la programación que realice el profesorado, de una elección ajustada al contexto en el cuál se vaya a desarrollar, como indicábamos en la introducción.

Blázquez Entonado (1994), nos ofrece una clasificación, en base a posibilidad que ofrecen los recursos de poner al alumnado directa o indirectamente ante las experiencias de aprendizaje, quedando de la siguiente forma:

- Recursos experimentales directos, definidos como los objetos reales que se incluyen en cualquier momento del acto didáctico, dándose fuera o dentro del aula, y sirven para de experiencia directa al alumnado. Entre estas citar: plantas, animales, instalaciones agrícolas,...

- Recursos estructurales o propios del ámbito escolar: son los que forman parte de las instalaciones propias del centro, cuya finalidad es colaborar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos pueden ser: laboratorios, biblioteca, gimnasio,..

- Recursos simbólicos: recursos que sin presentar el objeto real, tienen la propiedad de aproximar al alumnado a la realidad a través de símbolos o imágenes, que se pueden dividir en:

  - Material fijo no proyectable: maquetas, globos terráqueos, fotografías, murales,...
  - Material impreso: Textos, fichas, libros, cuadernos,...
  - Material vinculado por medios tecnológicos: recursos sonoros (radio,..), recursos icónicos (retroproyector, diapositivas,..), recursos audiovisuales (cine, vídeo, televisión,...), recursos interactivos (informática, robótica,...)

5. Conclusiones:

En cuanto a la importancia que este tema tiene para la práctica docente, ante la escuela inclusiva dónde nos encontramos actualmente, la participación de todos los agentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje es imprescindible. Y en dónde la diversidad es atendida con una gran variedad de medios, contextos,... los cuales debemos analizar, destacando su adecuación o no a las acciones formativas que realicemos.

6. Bibliografía:

LEYES EDUCATIVAS VIGENTES (LODE Y LOE). Fundación Ecoem. Sevilla. 2007.
MENA MERCHÁN, B. (2000): Medios educativos, tecnología y formación del profesorado. Sindicato Independiente ANPE Salamanca. (Salamanca).
GIMENO, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía, b194, julio-agosto, 10-15.

Antonia Pavía Barrones

LA ADOLESCENCIA

Antonio Gálvez Pulido

La adolescencia es un fenómeno social e individual que repercute en todas las dimensiones del desarrollo.

Durante este período el individuo pasa de ser un niño/a a adulto/a que debe hacer frente a la integración en una sociedad y reconocerse dentro de la misma. En el transcurso de la adolescencia se produce una reconstrucción de la identidad individual y social cuyo origen se centra en los cambios físicos e inestabilidad psicológica. Para que se reorganice la identidad del adolescente, éste tiene que asumir que se producen cambios tanto biológicos, psicológicos y de adopción de roles y deben sentirse personas distintas, individuales, autónomas y sociales.

Dentro del desarrollo de la identidad influyen muchos factores: relaciones familiares, relaciones con el entorno doméstico, profesional y cultural, relaciones con los iguales y sexuales, además de la trayectoria anterior que éste haya llevado a cabo durante su infancia. Se verá influenciada sobre todo por la cultura y la sociedad, ya que la personalidad no es innata, se hace a través de experiencias.
Normalmente se elaboran diversos perfiles típicos de los adolescentes, como seres vulnerables, apasionados, impulsivos, violentos, con sentimientos frecuentes de tristeza drama, desesperanza, rebeldía, individualidad, autonomía. . ..lo que les plantea muchos retos, dificultándoles la entrada a ese nuevo mundo, aunque actualmente ya no se tenga una idea tan negativa de los mismos.

La adolescencia esta comprendida entre los 11/12 y 18/21 años, pudiéndose destacar tres tipos de adolescencia:

Adolescencia Temprana: se desarrollan los caracteres sexuales secundarios (11/12 años) y se mantienen los primeros contactos masturbatorios, tendencias homosexuales reales. Las relaciones sexuales son poco frecuentes y predomina el contacto con los iguales.

Adolescencia Media:(15/17 años). Búsqueda del otro, aumenta el contacto sexual y empieza a sentirse atractivo por el propio cuerpo (pendientes oreja, etc.), mayores riesgos sexuales.

Adolescencia Tardía:(18/219). Aceptación de los cambios puberales, mayor seguridad, aumento de la ternura, sexualidad como componente de la personalidad.

La adolescencia está marcada por el paso del tiempo, a medida que esta avanza los problemas, cambios y riesgos son mayores, por ello es necesaria una adecuada intervención por parte de familiares, escuela y sociedad.

En relación al funcionamiento, relaciones y vínculos que se establezcan en la familia la imagen del adolescente y en definitiva la construcción de la mencionada identidad se verá influenciada en gran medida. Actualmente la familia es considerada como un lugar de acogida y de adopción, y los adolescentes hacen menos caso de sus consejos, experiencias y valoran de otro modo su generación. Pero las inadecuadas relaciones con los padres, por su incomprensión, son las que producirán en éstos “crisis de identidad”, es decir, dan menos prioridad a los vínculos afectivos y más a los vínculos simbólicos, la búsqueda se dirige hacia los nuevos modos de identificación, inclinándose por las figuras externas y no por las de apego, es decir, el apego es elegido, acompañado de una situación fuerte de ambigüedad, deseo de independencia y necesidad de gran apoyo afectivo. Carlos Castilla del Pino, hace referencias en su artículo el “poder de los adolescentes”, e incluye que antiguamente los hijos/ as eran considerados las “víctimas” de los padres, pero actualmente si se lleva la contraria a un adolescente, amenaza con irse de casa,... La cuestión es, por una parte, tener presente que ningún padre o madre está o nace preparado para serlo y es ésta una de las causas de conflictos. Cada cual defiende unos criterios, que por supuesto no deberían ser impuestos sino dialogados. Por otra, pensar que el hecho de ser padres y madres conlleva psicológica y físicamente mucho esfuerzo. Los hijos/ as no están preparados para comprender esto, y a menudo imponen derechos y se revelan, creando así tal crisis de identidad. Las relaciones de padres e hijos suele mantenerse siempre en un hilo, por lo que sería necesario la comunicación, comprensión y apoyo social.

Las relaciones con los compañeros/as y amigos/as pasan a ocupar un lugar prioritario en la vida de los adolescentes y serán determinantes en su proceso de socialización y creación del autoconcepto y una mayor o menor autoestima.

Es a través de éstos donde los jóvenes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento socio-afectivo, distintas de las que experimenta en el contexto familiar, contribuyendo positiva o negativamente al desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y de relaciones. Aunque también pueden provocar situaciones de conflictos que en definitiva ayudarán en el avance de la construcción del conocimiento social. Los lazos de amistad se orientan hacia la intimidad, la comunicación y el juego. Estos sentimientos de pertenencia y vinculación facilitan el proceso de separación de los padres y a la vez ofrecen seguridad y protección frente a situaciones sociales nuevas y desconocidas, les ayuda a formar su identidad y una autoestima positiva si las relaciones lo son. Por otro lado, para algunos adolescentes, las relaciones con el grupo suplen las carencias familiares, encuentran en ellos su fuente emocional: dormir fuera de casa, quedarse despierto hasta las tantas, fumarse alguna cosa, enamorarse, la iniciación sexual,...son vividas con intensa emoción. Hay que

tener en cuenta que aquel adolescente que no vive sus emociones corre peligro de adoptar y refugiarse en las de un grupo determinado o sectas, por lo que éste debe encontrar un espacio adecuado para las emociones que experimenta y aumentar su autoestima.

Los nuevos comportamientos sexuales y relaciones de pareja en la adolescencia se asocia a una etapa en la que aparece la pubertad (cambios somáticos), capacidad sexual y se habla del tema del sexo y género .Para los adolescentes el tema del sexo cobra gran importancia, adquiere significado adulto. Desde la infancia y ya en el psicoanálisis se hace referencia al mismo más que a ningún otro rasgo. A través de éste los adolescentes mostrarán y expresarán sus deseos sexuales, deberán respetar y aceptar el propio cuerpo y el de los demás, y comprenderán que la sexualidad es un proceso de construcción personal e interpersonal por el que los adolescentes deberán tomar la decisión sobre su sexualidad, influida por los compañeros/as, medios de comunicación, creencias, necesidades, normas sociales, etc. Aunque, puede que no se vea preparado para tales responsabilidades por lo tanto es importante que los padres y profesores proporcionen la información suficiente y ayuden sobre el tema.

Hay otra forma de acceder a las relaciones sexuales. Las experiencias homosexuales no son infrecuentes, pero normalmente son rechazadas por la sociedad. Estas experiencias pueden ser pasajeras y ocurrir en un momento en que la identidad sexual no está definida totalmente, porque el entorno del adolescente no está del todo definido para que éste adquiera su rol sexual .Hay que tener en cuenta que éste, es uno de los motivos por los que más exclusiones de jóvenes se dan lugar en nuestra sociedad, provocando conflictos familiares y psicológicos. Pero además de estos cambios sexuales, los adolescentes tienen que adoptar distintos roles sociales, ya que comienzan a tener experiencias propiamente sociales y públicas, incorporándose a la cultura de la sociedad en la que nace. Esto hace que se amplíen los intercambios e interacciones y aparecen las primeras relaciones con instituciones sociales. Todo se dirige hacia el "qué papel voy a desempeñar en un futuro", aparece la intención de una autonomía y aquellas acciones destinadas hacia la formulación de un proyecto de vida en aspectos familiares, profesionales, individuales, etc.

Normalmente, estos proyectos de vida están encaminados hacia aquellos proyectos impuestos por la sociedad, es decir, ésta desde que naces y durante tu crecimiento te impone, ya sea a través de aquellos modelos de familia ideales y de la enseñanza escolar qué debes elegir, qué valores seguir y hacia donde encaminar tu vida. Es por ello que cuando aparece un hecho ya presentado como la opción de una vida homosexual, no casarte, no vivir como los demás lo hacen, la sociedad te aparta, te considera "anormal", algo cada vez más protestado y denunciado por aquellos que se encuentran dentro de este grupo. Está demostrado que tal inclusión influye muy negativamente en la construcción de una autoestima positiva.

Otro aspecto relacionado con la construcción de una identidad individual y social, está asociado a la imagen corporal, ya que los cambios biológicos producidos por la pubertad obligan al adolescente a revisar y rehacer de nuevo la misma. Los adolescentes están sumamente preocupados por su figura corporal más que por sus características psicológicas. Pretenden ser eficaces físicamente y atractivos física y sexualmente, ambos conceptos íntimamente relacionados con la autoestima y el autoconcepto global. Esto se debe a que según las "normas y patriarcado social" una persona a medida y con buenas características es lo que imperará tanto profesionalmente como en las relaciones sociales y de aceptación por distintos grupos. Causa de esto son las enfermedades psicológicas como la anorexia, bulimia e incluso puede considerarse motivo de suicidios.

Todo esto, si nos fijamos bien, es otro punto más que conforma aquello que llamamos valores sociales y construcción del juicio moral. La adquisición de valores sociales provoca en sí misma una relación de la que pasan a depender todos aquellos valores individuales de la persona y formas de comportamiento y valoraciones sociales. Es decir, actuaremos de determinada manera ante determinadas situaciones según aquellos valores que la sociedad elija como válidos. Durante la adolescencia la elección de unos valores éticos y morales es muy compleja. Al principio se aceptan aquellos que han sido de alguna forma impuestos, bien por tu familia o por la escuela, los sigues como una norma que todos cumplen y porque es lo que hace la mayoría, sin entender claramente qué es lo que está bien o está mal, y a lo que podría llamarse "contrato social".Pero a medida que avanzas en el proceso de ser adolescente, distingues entre aquellos valores que realmente son justos y los defiendes según unos criterios personales, criticando a su vez las normas sociales .Esto no quiere decir que todos los valores que un determinado sujeto defienda sean válidos, por el hecho de que cuando se es adolescente aún no se tiene plena capacidad de decisión sobre el mundo que te rodea y puede verse influido negativamente por otros grupos. Por ejemplo, la ETA, persigue unos valores que aunque para ellos lo sean, y cada sujeto tenga derecho a defender su individualidad y su ética moral, no por ello tienen que ser aceptados, ya que lo que principalmente deben perseguirse son los "derechos humanos".

Si nos adentramos más a fondo en el estudio de los adolescentes en relación a la construcción de una identidad social e individual, no podemos olvidar la importancia que en ésta tienen los cambios psicológicos y cognitivos .A nivel psicológico hacemos referencia al marco del desarrollo afectivo y social, del que no hablare puesto que ya se he expuesto ideas sobre dicho tema. Pero a nivel cognitivo-evolutivo podríamos decir que se señala durante la adolescencia un cambio cognitivo en los esquemas de pensamiento, donde el adolescente debe adquirir habilidades de adaptación intelectual, cambiando sus estructuras mentales. El paso del pensamiento infantil al de adulto se realiza a través de un período llamado de las operaciones concretas, en la que el sujeto procede a una representación esquemática de la realidad y mediante la cual éste integra todo lo que hay a su alrededor, no sólo lo que se ve a simple vista. El sujeto debe insertarse en la sociedad, para lo que tiene que comprenderla, y su pensamiento le ayuda a ello .El adolescente enfocará su pensamiento hacia esa realidad, se hará crítico y se esforzará por acercar la realidad a su ideal, por lo que pueden resultar a veces inconformistas, siendo marginados socialmente, cuando los valores en los que se implican son muy discordantes con los valores más comunes de la sociedad en

la que vive. La interpretación que puede hacerse sobre el mundo cognitivo de los adolescentes aporta más información para estudiar algunos cambios de su personalidad. La apertura mental que conlleva la riqueza del pensamiento de éstos, hace que no siempre encuentre espacio social para su desarrollo ni en su vida familiar ni escolar .A eso se deben las frecuentes rupturas con las personas que conforman su entorno de relaciones interpersonales, por el deseo de conocer y enfrentarse a nuevos retos cognitivos, que no encuentra en el pequeño mundo de la infancia ni en el actual.

El pensamiento formal supone la capacidad de adecuar el lenguaje a la experiencia, de describir tanto lo que se ha hecho como lo que se podría hacer. La realidad es concebida como "lo posible", el sujeto es capaz de razonar, no solo sobre lo que tiene delante, sino también sobre lo que no está presente. Piensa sobre lo real y lo posible de forma combinada y lógica. En síntesis en el pensamiento del adolescente la realidad es un subconjunto de lo posible, tiene un carácter proposicional, es decir, sus enunciados expresan claramente la operación que se realiza y los conceptos son agrupaciones de cosas, reales o no, con características definidas, observables o no, que los definen o los diferencian entre sí.

Es lógico, que si pensamos que la construcción del pensamiento del adolescente es algo tan complejo, debemos tener presente que es necesaria una adecuada formación de las estructuras que lo forman, ya sea desde la infancia por parte de la familia y la escuela o en el inicio de la adolescencia.

De lo contrario podemos crear en ellos una idea equivocada de la realidad y del mundo en general: valores, ideales, expectativas, afectos, normas, convivencia, relaciones, comportamientos, orientaciones, etc.

Cada uno de los punto desarrollados, explican brevemente cuáles son los factores centrales que influyen en la adecuada e inadecuada construcción de la identidad social e individual del adolescente. Pero su principal consecuencia y el eje clave del que depende la misma para poder ser completada son la Autoestima y el Autoconcepto que el sujeto se cree. Una autoestima positiva se hallará cuando el número de áreas afectadas sea el menor posible, es decir, cuando las relaciones familiares, con amigos/as, profesores/as y compañeros /as, académicas y de imagen corporal sean aceptadas como válidas por el propio yo y éstas promuevan la adaptación y aceptación social.

El adolescente tiene gran necesidad de reconocimiento social para alcanzar un buen concepto de sí mismo. En esta etapa se comienza a elaborar un proyecto de futuro satisfactorio entre muchos proyectos, esto conlleva procesos de reflexión-decisión, interviniendo elementos de distinta naturaleza: cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación....y se requiere una "madurez decisional", es decir, capacidad de tomar decisiones sobre uno mismo. Pero esto no podrá cumplirse si esa capacidad está influenciada socialmente. Es propio de esta etapa y de la infantil el elegir unos modelos de personas, que tienen una ideología, imagen física, en fin características que por diversas causas son inalcanzables, puesto que cada cual tiene y se crea una personalidad y formas distintas .Esto crea crisis, baja autoestima y autoconcepto negativo, intentándose por todos medios conseguir ser tales modelos. Son en general los medios de comunicación los que ocasionan tales conflictos, ofrecen modelos y características no tan sólo físicas, que inciden a los jóvenes a seguirlas, puesto que de lo contrario serán excluidos socialmente, los fracasos escolares aumentarán y las relaciones entre iguales se verán mermadas y condicionadas según esos modelos

Coleman (1980) señala que "todo adolescente se parece más a sí mismo/a que a cualquier otro/a adolescente en este período. Hay tantas adolescencias como adolescentes", es decir, los jóvenes siguen siendo los mismos durante esta etapa, tan sólo que no se reconocen y tienen dudas sobre lo que les está pasando, aunque estemos de acuerdo en que se producen realmente cambios significativos.

Bibliografía:

- Ortega Ruìz, Rosario. (1999). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En Crecer y aprende. Curso de psicología del desarrollo para educadores.
- Castilla del Pino, Carlos.(2000).El poder de los adolescentes es omnímodo. El Semanal.
- Pere Darder y Rafael Bisquerra.(2001).Las emociones en la vida y en la educación. En Temáticos Escuela Española. Bases para la actuación docente.
- Alfredo Fierro. La construcción de la identidad personal y social.
- Martí,E; Onrubia,J: Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.(Cap.IV-V)

Antonio Gálvez Pulido

LOS CAMBIOS COYUNTURALES DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO ¡QUE MIEDO, HOY ES *JALOGÜÍN* (HALLOWEEN)!

Antonio González Carretero

Ahora que puedo mirar el 1º de noviembre con algo de perspectiva, quisiera hacer una reflexión compartida desde mi reciente experiencia docente (cinco años).

Pues bien, en este quinquenio he sobrevivido a la aprobación de dos leyes (LOCE y LOE – en paulatina implantación-) y a la derogación de otras dos (LOGSE y LOCE) no sé a cuántos Reales Decretos, Decretos y Órdenes…toda una marea de cambios no sólo a nivel legislativo, sino lo que afecta a nivel organizativo y de funcionamiento de los Centros. Considero que el intento de mejorar y optimizar el aprendizaje, así como de menguar los malos resultados académicos que en los últimos años estamos viviendo es el resultado de las presentes políticas educativas, aunque no dejo de reconocer que la Educación, hoy por hoy, y por desgracia, no es una prioridad para quienes nos gobiernan, de hecho, creo que nunca lo ha sido.

No sólo de cambios legislativos y organizativos, es decir, cambios estructurales, vive la Enseñanza, no. Hay cambios, aunque no se escriban en BOE y BOJA que están afectando (¡¡¡ y no podéis imaginar cuánto!!!) la actividad docente diaria, ordinaria, común, de nuestros Centros de Enseñanza.

Decía a la entrada de este artículo que puedo escribir con perspectiva una reflexión sobre lo que viene pasando, desde hace pocos, muy pocos cursos, en nuestra Escuela. Una reflexión sería, crítica y constructiva. Sin ánimo de ofensa y con el único objetivo de compartir experiencia y pensar cuál es nuestro papel como docentes en los momentos actuales y cuál es –o debería ser- nuestra postura de cara a actividades y situaciones concretas de nuestro quehacer como enseñantes.

Recuerdo siendo un niño de EGB y posteriormente, de BUP y COU, que el puente o la fiesta del 1º de Noviembre (fiesta Religiosa de los Difuntos) se esperaba nada más que con la ilusión y la alegría de saber que ese día dormiríamos un poco más y que pasaría el día con mis amigos y mi familia, visitando - o no- la floristería y llevando un ramo de flores a mis parientes difuntos al cementerio, como ofrenda y agradecimiento por todo lo que nos dieron y nos queda.

No recuerdo que el 31 de Octubre perdiéramos ni un minuto de clase para nada que no fuera lo meramente lectivo y ordinario. Desde la primera, hasta la última hora en clase y mañana a descansar ¡¡¡ que es fiesta !!!. No había compañeros –as disfrazados-as de vampiros, ni sanguinarios dráculas, ni profesores pintados y con peluca. No se perdían días enteros, ni horas, recortando murciélagos de cartulina negra, ni calabazas, ni hilos de lana para simular y decorar los pasillos del colegio como si fueran “Casas del terror”.

El esfuerzo de algunos compañeros-as docentes se ve compensado con ingente cantidad de pupilos disfrazados de “Jalogüín”, padres y madres, cámara en mano, grabando y fotografiando al grupo entero con un escenario tan divertido. No termina aquí la cosa, aprenden canciones (algunas en inglés), frases hechas (“truco o trato”), y desfilan, aula por aula, para que los demás, disfruten y participen – al menos de forma pasiva- de lo importante que es “Jalogüín” y que esta fiesta forma parte de nuestra vida, de nuestro cole.

Un esfuerzo mayúsculo, sin duda, para una fiesta anglosajona, que se está imponiendo soslayadamente por todo el mundo, vean los noticiarios de ese día, al igual que el inglés, halloween lo convierten, lo convertimos, en una necesidad creada, del todo innecesaria.

No estaría mal todo esto y no me haría reflexionar, sino fuera porque esos mismos docentes, que sudan la gota gorda para “Jalogüín”, no están tan prestos a celebrar la Fiesta de Navidad, el 28 Febrero (Día de Andalucía), Día de la Paz (30 de Enero), o la fiesta final de curso, etc….

Esta moda me temo no será pasajera, y muy a mi pesar, irá calando y proyectándose en nuestros centros como algo normal, ordinario. Es obvio que “Jalogüín” nada tiene que ver con nuestra cultura, con nuestras tradiciones y con nuestras costumbres. La Escuela, es, o debería ser, un referente para enseñar la cultura a las generaciones que nos precederán, lo mismo que lo fue para mi generación. Yo me sé el Himno de Andalucía gracias a mis profesores, hice teatro gracias a los festivales de mi colegio, salí del Instituto y ya no celebré jamás el día de la Constitución Española. La cultura también se educa y la educación crea cultura.

¿Qué tipo de cultura estamos trasmitiendo?, ¿qué herencia cultural dejaremos a quién enseñe el día de mañana?. ¿Se imaginan a los ingleses celebrando el día de Cervantes?. Nuestra cultura es nuestro referente, y si hoy por hoy somos algo en el marco mundial es por nuestra cultura.

¿Qué está pasando, compañeros-as?. Tan malo es lo nuestro que sólo queremos lo ajeno (y no todo lo ajeno). ¿Cómo es posible que se convoquen Claustros, coordinación de ciclos o etapas, con el único punto del orden del día de cómo se vertebran las actividades del día 31 de octubre, con objeto de la fiesta de Halloween.

¿A dónde estamos llegando, compañeros-as?, ¿Soy un profesor anticuado si todavía no tengo ni 30 años de edad?...Sólo espero que al igual que a mí, estas situaciones os lleven a una reflexión profunda, seria y necesaria...y que el resultado de vuestras reflexiones se reflejen en la actividad docente. En el Mayo Francés se decía “sino vives como piensas, terminarás pensando como vives”.

Antonio González Carretero

SPEAKING AND LISTENING: GENERAL PROBLEMS AND SOLUTIONS

Antonio José Pina García

Speaking in a different language is very difficult for children and adults. In this piece of work, I will comment on some of the problems that students experience when speaking English in class, for example the fear to talk in front of the class. Learners are not self-confident to do that and they are afraid of making mistakes. In addition, I will explain how teachers can help their students to be more confident when they have to talk in public. I will try do give help to our students and give some advice to teachers in order to have another perspective of how to teach correct language use and how to encourage their students. For example doing activities such as role plays in which, students have to talk in pairs or in groups of three can help them to be more confident. Jigsaw activities in which students have to put in order different pictures of a story, in order to do this they have to ask the rest of the students which picture they have.

One of the problems that students experience when learning to speak and listen correctly is time. Time pressure is one of the factors that cause problems to speakers. They need more time to think about what they are going to say. Learning to speak requires a lot of time because students have to think about grammar, vocabulary and pronunciation. Hence, teachers must be conscious of this fact and give more time to students to talk in class when in pairs, groups and so on. Furthermore, teachers have to encourage their students to communicate rather than focus too closely on accuracy.

We have to remember that each student is different. Some students will require spending more time over the same material because their memory works in that way. In the meantime, others students do not need to spend so much time over the same material because they have good memories. Teachers must be aware of this situation and do appropriate exercises for these two types of students, in order for them not become bored or unmotivated.

From my point of view, I think that the lack of motivation is the main problem for learners**.** There are several types of motivations: one of them is due to the inherent interest of learning (students want to learn the language). Other is caused by the success experienced by learners (students who do well in class are encourage to try harder). The problem appears when “learners who do not so well are discouraged by their lack of success, and, as a result, lack persistence” (Skehan, 1989, p 49). External influences and incentives also influence the learners’ motivation “These external factors could be the use of materials and activities with greater inherent interest, or the involvement of more inspiring and stimulating teachers” (Skehan, 1989, p 50).

The teacher has to show interest in the students’ opinions, experiences, interests, needs and language difficulties and create exercises taking into account these factors.

“Language learners are not passive receptacles who receive and pour out correctly phrased utterances in some automatic fashion. The minds of students are actively processing all kinds of impressions: filtering out some they do not consider worthy of attention; readily accepting others that seem important to them; creating messages from what they hear; making errors and correcting them (most of them without help)” (Rivers, 1983,p 134).

Some very useful and entertaining activities for them could be based on short dialogues such as making a telephone call, giving directions, or a conversation between a customer and the shop assistant. A discussion about a film, a book, a country, teaching students about monuments, festivities and a bit of English History would be also excellent exercises for students. Students need something that motivates them to learn the language.

The teacher must be also patient, friendly, flexible, creative, innovative, enthusiastic and well-prepared if they want their students to be motivated. It is very important that the teacher supports the classes with a sufficient variety of activities because each student learns in different ways and with specific exercises. Furthermore, the teacher has to set up opportunities for students to communicate in the class. In one activity students would have to talk about where they would like to go on holiday, why, how much time they would like to stay there, what they would like to visit, etc (Klippel 1993, p. 110). In another activity, each student has to work with a partner and they have to describe to each others the pictures, which are almost the same. The students have to find the differences by asking questions and describing the pictures they have to one another (Klippel 1993, p.43).

Another fact to keep in mind is the presence of introvert students in the classroom. Teachers might find in their classes extrovert and introvert learners. Extrovert students are more willing to participate in the class and talk to other students. They do not mind to be volunteers when correcting exercises, speaking in front of the class, etc. Therefore, extrovert students, in comparison with the introverts, feel more comfortable to use the new language for communicating outside the classroom, in the real world (Skehan, 1989, p 101).

The family also takes a very significant place in the behaviour of their children. Children are mirrors of their parents, if their parents are introverted and closed minded then their children will be too. These students are afraid to talk in public because their classmates

sometimes mock them if they make mistakes. They are very shy and become nervous if somebody is looking at them and they forget everything, their minds become blank.

It is very important that teachers give confidence to their students in order for them not to feel shy or afraid to make mistakes. In all aspects of learning, students make mistakes. Making mistakes is important in this process, and there is nothing wrong in making mistakes and students have to know this. Another point to take into account is that all the students in the class must know each other and be friends. If there is a feeling of group solidarity in the class, introvert students will not be so afraid to talk in front of the classmates because they are friends.

The pronunciation in English is another tough issue for most students**.** In English, there are certain sounds that do not exist in other languages. Depending on the mother tongue of each student, they will have different problems when pronouncing certain sounds in English. For Spanish students the main problem is that in English you do not pronounce as it is written, whilst, in Spanish you speak as you write. Spaniards do not aspirate the plosive sounds at the beginning of words. However, if you do not aspirate such sound in English, English speakers do not understand the words you want to say. Some examples of this situation are: beer/pier, bear/pear. If you do not aspirate the “p” consonant, English people will hear the “b” consonant instead of the “p” one.

The teacher should use records, songs, videotapes and so on to get the students used to the English pronunciation (Scrivener 1998, p.177). One exercise that can be used in class to improve the pronunciation could be the one in which the students hear little dialogues with some marks on them to illustrate how to read and pronounce properly the sentences. Another activity consists on listening and repeating words from a record or watching TV series or a film.

Having an unsuitable lesson plan is also a subject to be mentioned. Some teachers follow their lesson plans without thinking about what their student’s behaviour in contact with their lesson plans will be. A good teacher must be prepared to change some part of their lesson plan in order for the students to feel comfortable in the class. The teacher should know their class well in order to do activities that their students will like. For example, if most of the class is not confident to talk alone in public, then the teacher should think about students talking in pairs doing role plays, group discussion, etc. One activity could be that students have to imagine themselves on a desert island and in pairs; they have to decide on eight objects to take with them and explain to the rest of the class why they have chosen these objects (Klippel, 1993, p63).

Talking alone in front of the class, answering questions demanded by their teachers, being continually corrected, may be perceived as a threat for some students and as consequence, some students become mute and do not want to talk in class. Teachers must think about this and make a good lesson plan according to their students. “The teacher acts upon the class, but the class reaction subsequently modifies his next action, etc. The class reaction becomes in itself an action, evoking a reaction in the teacher, which influences his subsequent action. There is a constant pattern of mutual influence and adjustment” (Malamah-Thomas, 1999, p 7).

The last problem I will mention in this chapter is that related with fluency and accuracy. Some students do not have the same fluency and accuracy to speak in English and this makes them afraid of speaking in public. The interference of their mother tongue, the simplification of rules in the second language and the fact that they only want to communicate something (carelessness) to a friend, can induce a lack of accuracy.

Monitoring the students and helping them during classes with their mistakes and other problems is very important in order to help learners in accuracy and fluency. Students need to know when they have to use certain words and in which contexts they have to use them. For example, students cannot use the same vocabulary in an interview for a job and when they talk to their friends by telephone for example. An interview for a job is a good exercise to use English in a real life situation. In this exercise, the class is divided into groups. One group will be the boss of the company having to decide which applicant will get the job and the rest of the group will be the applicants. Both, the boss and the applicants have to think about questions and answers related to the job that they will discuss (Klippel, 1993, p.128).

To help students to keep a conversation and speak in a similar way as English native speakers, teachers have to give advice to learners such as using simple structures, expressions, fillers and hesitation devices apart from ellipsis. Students could also paraphrase when they cannot find the word that they are searching for, or use synonyms and so on.

Antonio José Pina García

NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

Antonio Marcos Linares Cabrera

El hombre ha tenido siempre la necesidad de comunicarse, para lo cual ha desarrollado a lo largo de la historia nuevas formas que permitiesen una interfaz cada vez más cómoda al usuario, mayor capacidad de información, menor tiempo de demora o libertad de movimiento.

Podemos iniciar la historia de las telecomunicaciones con los mensajeros o servicios postales, o algo más técnico, con el invento del teléfono, el telégrafo o la radio.

Desde entonces, han aparecido medios que han cambiado y desarrollado la sociedad tal y como la conocemos ahora, permitiendo nuevas formas de comunicarse y relacionarse.

Otra disciplina implicada en el desarrollo de las tecnologías de la información ha sido la Informática. Etimológicamente hablando, informática es la ciencia que permite una automatización del manejo de la información.

Ofrece soluciones para organizar, guardar, acceder, compartir o modificar cualquier tipo de información. Permite crear y gestionar las grandes bases de datos donde se almacena todo tipo de conocimiento.

Todo esto ha sido posible gracias al desarrollo conjunto de la electrónica, el ordenador y las telecomunicaciones. Ha permitido, a un precio razonable, que personas de todo el mundo accedan a las grandes redes de comunicaciones e información.

A continuación, se muestran distintas áreas de nuestra sociedad actual donde se muestra el impacto de estas tecnologías:

El Estado

Figura organizadora de la sociedad, por lo que regula también lo referente a los medios de comunicación y de información.

Actualmente lo hace desde el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, dentro de la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información.

El estado siempre ha apostado por la modernización de las comunicaciones y desde el principio, fomentó su creación y desarrollo. No hay que olvidar que se declaró la telefonía como un servicio universal.

Entre sus ámbitos de regulación, podemos nombrar los siguientes:

- El espectro radioeléctrico, por donde circulan todas las comunicaciones inalámbricas. Es un bien público que el Estado regula y asigna a entes públicos y privados para su explotación.
- Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.
- Ley 34/2002 de Servicios de la Sociedad de la Información y Comercio Electrónico

El Estado dispone de plataformas relacionadas con la informatización de los procesos administrativos, la publicación electrónica de boletines o servicios de información al ciudadano.

Estos proyectos abarcan todos los ministerios, teniendo los docentes andaluces su ejemplo más evidente en la plataforma “Séneca” de la Consejería de Educación.

La Empresa Privada

También ha encontrado las ventajas que le ofrece la informática y las redes de comunicación, mejorando su desarrollo.

- Ha agilizado su actividad: mayor rapidez en comunicaciones, menos gastos en desplazamientos, acceso inmediato y centralizado de la información.
- Servicios como las videoconferencias, el correo electrónico, la navegación Web o las redes privadas virtuales son elementos muy vinculados a la actual forma de trabajar.
- Internet ha permitido que empresas dispongan de una representación comercial a nivel mundial. Ofrece un escaparate virtual de productos, servicios e imagen corporativa.

- Han aparecido nuevos puestos de trabajo como la logística de equipos informáticos, los responsables y gestores de redes, los desarrolladores de aplicaciones informáticas, etc.

Las telecomunicaciones ofrecen nuevas formas de trabajar como el tele-trabajo o la oficina virtual, repercutiendo en la organización social y la harmonización de la vida laboral con la familiar.

Universidad

La universidad es una fuente importante de información, ya que la almacena, la difunde y la genera.

- Las telecomunicaciones son una herramienta útil para ella. Mejora la investigación permitiendo un intercambio de información instantáneo con otros profesionales de ámbito internacional.
- Desde siempre ha utilizado el ordenador como herramienta de cálculo o de simulación, valorando su rapidez, versatilbilidad y estandarización.
- Realiza experiencias basadas en tele-enseñanza. Flexibiliza el horario de asistencia, ahorra desplazamientos, permite acceso a los materiales, tutorías y foros, etc.

Todo ello puede cambiar el concepto de educación en un futuro inmediato.

Ámbito doméstico

Cada vez más, los hogares están familiarizados con el uso del ordenador y las tecnologías de la información.

Al igual que ya ocurrió con el teléfono, estas tecnologías están abriendo su ámbito de utilización al público en general. El hombre necesita comunicarse con otras personas.

Con las nuevas tecnologías de la información, están apareciendo nuevas forma de expresar ideas, utilizando nuevos formatos de expresión. Aparecen nuevos conceptos como “multimedia” e “interactividad”. Nuevas jergas o lenguajes como el utilizado en los mensajes SMS.

Otro gran avance ha sido Internet. Una fuente de información accesible a todos los hogares. Ofrece grandes posibilidades como medio de consulta, ya sea con bases de datos, intercambio de opiniones en foros o grupos de noticias.

Todo ello sin perder de vista que estas tecnologías están en constante cambio. Actualmente se están digitalización los medios de transmisión tradicionales (radio, televisión, telefonía y periódicos) transformándose en sus versiones digitales e incluso portátiles (DAB, DVB-T, GSM, WAP).

Centro Educativo. Necesidades de telecomunicaciones

Por otro lado, un instituto es también una fuente de información. Es necesaria una serie de herramientas para poder desarrollar sus funciones de forma eficiente:

- Secretaría y gestión académica de expedientes. Necesidades de equipamiento informático a la vez que diseño, mantenimiento y gestión de bases de datos.
- Necesidades de equipamiento para la educación en el uso de las tecnologías de la información.
- La administración publica sus boletines en Internet, además de permitir realizar múltiples operaciones de forma telemática. Es necesario conectividad con estas redes para poder hacer uso de estos servicios.
- Internet es un método de consulta útil para toda la comunidad educativa.
- Las nuevas tecnologías permiten metodologías de enseñanza distintas a las tradicionales, que requieren de equipos informáticos. La multimedia y el uso del ordenador puede ser un elemento motivador para el alumnado.
- Las redes de comunicación permiten una gestión centralizada de la información manejada en el centro. Elementos como programaciones, convocatorias, actas, partes de asistencia o todo tipo de documentación generada por tutores, profesores o equipo directivo, puede ser almacenada, transmitida, discutida, corregida y compartida con el uso de redes telemáticas y herramientas de comunicación.

El Sistema Educativo. Formación del alumnado

La práctica educativa ha de formar personas que les permitan su desarrollo e integración plena en sociedad. La ESO ha de preparar el alumnado para ser ciudadanos, definiendo dentro de sus competencias básicas el “tratamiento de la información y competencia digital”.

Estado, Universidad, Empresa Privada y en el Ámbito doméstico apuesta firmemente por la sociedad de la información y se integran en el uso de las herramientas que la tecnología les ofrece. Surge una necesidad de educación en estas materias.

Entre otras, podemos destacar las siguientes razones:

- Necesidades formativas a nivel de usuario, sobre los distintos terminales y servicios de telecomunicación existentes en nuestra sociedad. Conocer las diferencias y características de cada uno de ellos para poder elegir el más adecuado en cada situación.
- Manejo de programas informáticos básicos, tanto de comunicación como para realizar cálculos y documentos.
- Experimentación de los alumnos con los nuevos interfaces que ya están integrados en la sociedad. La telemática ofrece nuevas formas de realizar operaciones bancarias, reservar entradas, o hacer la compra muy diferentes a las tradicionales.
- Necesidad de una educación y visión crítica de los contenidos. Internet puede contener informaciones poco éticas.
- Conocer los peligros que puede contener las nuevas redes de comunicación y los nuevos delitos como fraudes, manipulación, engaños, amenazas a la intimidad, robo de información, piratería, virus, “span”, etc.

Para realizar esta formación, es necesario disponer de equipamiento informático conectado en red, que permita a los alumnos experimentar con terminales operativos.

Es decir, los centros educativos han de poseer recursos informáticos y aulas de ordenadores que permitan desarrollar en el alumnado su competencia digital.

Antonio Marcos Linares Cabrera

LAS CUEVAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA

Antonio Pérez González

Introducción

La realidad natural de Málaga nos muestra una gran variedad de medios y ciertas peculiaridades destacables: riqueza de paisajes, ambientes, relieves, especies o materiales que conforman nuestro entorno. El objetivo de este artículo es dar a conocer las principales cuevas en la provincia de Málaga, haciendo un recorrido por estas formaciones geológicas e intentando comprenderlas como resultado de la interacción de numerosos elementos y procesos, desde su origen, valor social e histórico, transformaciones geológica, interpretación geográfica,... hasta su finalidad docente, espeleóloga y turística más actual.

1. Cueva de Nerja

La Cueva comienza a formarse hace unos 5 millones de años. La infiltración del agua de lluvia en el macizo rocoso, a través de fisuras, junto al dióxido de carbono suministrado por las plantas disuelve los mármoles originando diferentes tipos de conductos y huecos. La Cueva de Nerja fue utilizada como lugar de habitación, simbólico o de enterramiento desde hace al menos 25.000 años.

La Cueva tiene un total de 4.283 m. de recorrido, de los cuales sólo una tercera parte son visitables turísticamente, posee tres bocas de entrada, dos naturales y la tercera que fue habilitada artificialmente en 1.960 para su visita. En la cavidad se pueden establecer dos zonas, el sector turístico o Galerías Bajas y las Galerías Altas y Nuevas, estas últimas desconocidas hasta los años 1.969 y 1.970, a las cuales se puede acceder por un estrecho paso situado en alto y en la sala denominada del Cataclismo, aunque no son visitables.

Su visita nos sorprenderá por la magnitud de las salas, con altos techos y magníficas formaciones de estalactitas y estalagmitas, donde prácticamente están representadas todos los tipos conocidos. En las zonas no expuestas al público, se observan formaciones espectaculares con techos muy amplios de decenas de metros y repletos de estalactitas.

Hay un Centro de Interpretación de la Cueva que nace como un instrumento capaz de suministrar información complementaria a la visita de la Cueva de Nerja. La información se ofrece por áreas, sala de audiovisuales, información turística y de la Fundación, y una exposición en la cual se establecen módulos temáticos de Geología, Arqueología y La Cueva hoy, que incluye aspectos biológicos de la cavidad y evolución de la Fundación Cueva de Nerja desde sus orígenes como Patronato en 1.960. También hay que destacar que es el tercer lugar más visitado de España, después del Museo del Prado y la Alhambra de Granada.

2. Cueva de los Murciélagos (Frigiliana)

En esta cueva podemos encontrar ciertos estratos que datan desde el neolítico hasta la Edad del Bronce. De esta cueva, que se le da el nombre por haber dado albergue tradicionalmente a una gran cantidad de estos animales, se extraía un abono natural que era muy apreciado como abono en las huertas de la zona, la murcielaguina. Actualmente, no se puede acceder a la misma si no es con alguien que conozca el terreno.

3. Cueva El boquete de Zafarraya (Alcaucín)

Es una gruta situada en la ladera de la Sierra de Alhama, en el término municipal de Alcaucín, y fue descubierta en 1979. En el verano de 1988 y en el transcurso de unas excavaciones arqueológicas que se venían desarrollando en el sur de la Península Ibérica, en el Boquete de Zafarraya se desenterró una mandíbula de neandertal que, por su excepcional estado de conservación, se ha considerado una de las mejores piezas encontradas en Europa occidental. La mandíbula de un hombre de Neanderthal, además de un fémur y otros restos, pertenecieron a un varón de unos 40 años y de 1,61 m de altura al que los arqueólogos bautizaron como el hombre de Zafarraya.

Más de cien investigadores han estudiado de 55 restos humanos, 5000 piezas de huesos de animales y un millar de útiles líticos descubiertos en nueve años de trabajos arqueológicos, que revelan la forma de vida y el ecosistema de los últimos neanderthales. La gruta fue un campamento de cazadores, entre hace 30.000 y 50.000 años, que seguían a sus presas como caballos o cabras, por la zona y en el interior de la cueva cortaban la carne y rompían los huesos para sacarle la médula ya que tenían un lado de caníbales. Los restos hallados revelan que la gruta era una zona de paso, no se quedaban un largo periodo en un sitio.

4. Cueva del Tesoro (Rincón de la Victoria)

El complejo subterráneo de El Cantal está formado por varias cavidades que poseen vestigios culturales desde el Musteriense así como arte rupestre. Este complejo está formado por dos cavidades principales:

- La cueva del Tesoro, llamada anteriormente del Suizo y más antiguamente del Higuerón. Tiene aproximadamente unos 500 metros de galerías.

- La Cueva de la Victoria, en estado actual de abandono y degradación.

5. Cueva del Toro (Benaoján)

Situada en el monte Calamorro a 500 metros sobre el nivel del mar, fue durante el período Solutrense del Paleolítico Superior, un pequeño santuario que probablemente estuvo en uso hasta el neolítico. El hallazgo de la cueva tuvo lugar en 1969, cuando un vecino de la localidad informó del descubrimiento. Dos años más tarde, M. Giménez Gómez y J. Fortea Pérez realizaron los estudios pertinentes, cuyos resultados desvelaron la presencia en su interior de pinturas distribuidas a lo largo de toda la cavidad. El tema central, está formado por un bóvido acéfalo junto a unos puntos negros que responde, según los especialistas, a un esquema clásico dentro del arte paleolítico.

El resto del santuario contiene pinturas ideomorfas plasmadas en cinco paneles y distribuidos según un esquema convencional que, sin lugar a dudas encierran un significado.

6. Cueva de La Pileta (Benaoján)

Está situada a unos 700 m sobre el nivel del mar, a cierta altura sobre la carretera Benaoján-Cortes de la Frontera (Málaga). Se trata de un conjunto de salas y galerías que superan los 2 Km. de longitud, aunque en 1993 se descubrieron 250 metros más. El desnivel aproximado es de 7l m. Fue descubierta en 1905 por José Bullón Lobato, labrador de la zona, siendo actualmente propiedad de sus herederos. Declarada monumento nacional en 1.924. Fue dada a conocer por W. Verner, realizándose un profundo estudio de la misma en 1.912. En las diferentes excavaciones realizadas, han sido encontrados numerosos restos de cerámica, siendo el principal hallazgo un colgante de unos seis centímetros de altura que representa, de manera esquemática, una Venus.

Tiene varios pisos, los superiores están prácticamente abandonados por las aguas y son muy ricos en espeleotemas (estalactitas, estalagmitas, etc.) de gran belleza. Los niveles inferiores suelen estar inundados en época lluviosa y no se visitan. Es una cueva ya madura, donde predominan los procesos de formación de espeleotemas sobre los procesos erosivos y de disolución, que sólo se dan en algunos sectores. Hay grandes formaciones, coladas, columnas y lagos por toda la cueva

La gran importancia de la pileta se debe a la existencia en su interior de extraordinarias pinturas rupestres, atribuidas al paleolítico superior. La mayoría de estas pinturas representan a animales, siendo los caprinos los más numerosos, aunque también podemos observar, caballos, cérvidos, búfalos y bisontes, además de peces. Las pinturas son del Paleolítico Superior (Solutrense, 19.000 AC) y llegan hasta el Neolítico, Calcolítico y Bronce (entre 4.000 y 1.000 AC). Esta cueva es el lugar de arte rupestre más importante del sur de España. De este modo, podemos agrupar las pinturas observando la técnica pictórica, así se consideran las más antiguas las realizadas con los dedos impregnados de arcilla, teniendo éstas tonalidades marrones, entre las que cabe destacar la conocida como “el pez”.Las que siguen cronológicamente son las de tonalidades rojizas que, a veces se superponen a las marrones.

Las más recientes son las de color negro que pertenecen al periodo azilienze. La pileta está constituida por una serie de galerías situadas a distintos niveles y con alturas que llegan hasta los 15 metros. Destaca por sus grandes dimensiones la nave central, con 60 metros de recorrido.

La cueva es visitable diariamente de 10 a 13h y de 16 a 18h.

7. Cueva del Hundidero (Benaoján)

La Cueva de Hundidero es impresionante. Está situada al fondo de una Garganta por la que circula el río Gaduares o Campobuche y tiene más de 50 metros de altura. Por encima podemos ver la carretera que va de Grazalema a los pueblos de Benaoján y Montejaque, ya en la provincia de Málaga. El río atraviesa por esta vía toda la sierra para reaparecer por la Cueva del Gato separada 4 Km. de esta entrada.

A la entrada de la Garganta, La compañía Sevillana de Electricidad mandó construir en los años 20 una presa (la de *los Caballeros*) con la intención de embalsar las aguas del torrente. Dado que los terrenos karsticos son muy permeables, el agua desaparecía a los pocos días por sumideros que se abrieron en el fondo del pantano. La empresa constructora inspeccionó toda la cavidad con la intención de ver por donde se iba el agua, y por eso, en el interior y a lo largo del recorrido vamos encontrando los restos semidestruidos de la gigantesca operación que realizaron para localizar por donde se iba el agua de la presa. Se construyeron puentes colgantes, caminos, instalaciones eléctricas y se taponaron varias galerías con hormigón. El agua, como era de esperar, buscó otros caminos y tanto la obra interior como la presa fueron definitivamente abandonadas. Una vez encontrada la galería que recibía las aguas, esta fue taponada con hormigón. El agua buscó otros caminos y la presa fue abandonada.

La existencia de este embalse ha hecho aún más imprevisible el comportamiento del sistema ya que se empieza la travesía sin agua y poco a poco va formándose un gran caudal que puede hacer imposible la continuación.

Son varios los accidentes mortales sucedidos en los últimos 20 años, principalmente debido a la fuerza de las aguas y su temperatura.

8. Cueva del gato (Benaoján)

Orientada al SE y, por tanto, bien iluminada por el sol, era conocida y frecuentada por los primitivos habitantes de la zona. Se han encontrado restos de cerámica, cuchillos de sílex, hachas de piedra pulida, brazaletes, punzones y agujas de hueso que dan una edad de la ocupación humana del Neolítico final-Edad del Bronce. También han aparecido restos humanos de tres individuos adultos.

El sistema espeleológico Hundidero-Gato es con sus 4km de longitud y sus 10 recorridos uno de los más complejos de Andalucía. La belleza y dificultad propias de la cavidad han atraído por igual a expertos espeleólogos y a amantes de los deportes de aventura de todo el mundo. La galería es muy grande y los lagos son muy numerosos y a veces de gran profundidad, siendo la temperatura del agua muy baja.

Hay zonas fósiles, es decir, abandonadas por la circulación del torrente y otras más o menos activas dependiendo de la climatología. En la zona fósil hay formaciones, que al igual que todo en esta cavidad, son enormes. Una de las zonas que destaca por su propia personalidad por esto es la llamada "Sala de los Gours".

Estas formaciones, que se producen por el depósito de la caliza al circular en un flujo laminar por una pared inclinada, alcanzan aquí un tamaño considerable y poco común. En alguna de estas "bañeras" caben varias personas.

Hay también colonias de murciélagos acordes con la cavidad. Estos mamíferos encuentran principalmente en las zonas altas, inaccesibles, un lugar adecuado para criar y pasar el invierno en hibernación.

Los techos son muy altos y de ellos cuelgan bellas coladas de calcita. Estamos llegando a la zona central de la cueva, donde poco a poco las aguas van apareciendo en la época de lluvias, el recorrido es prácticamente horizontal, con algún resalte o pozo de poca profundidad.

9. Cueva de Belda (Cuevas de San Marcos)

La boca de esta cueva es de forma ovalada y grandes proporciones, midiendo 6 por 12 metros, con una serie de escalones labrados en la roca. Por un alto y estrecho corredor se llega a la primera sala, donde se han encontrado los hallazgos más interesantes, además de la cerámica, se encontraron los restos de ocupación humana que quizás corresponderían a un posible enterramiento. Tiene elevadas cúpulas y tres lagos interiores fácilmente accesibles, enormes columnas de piedra de más de un metro de diámetro y recovecos de singular belleza. Es una de las zonas de refugio de murciélagos más importantes de Europa.

La cerámica abunda en cuencos globulares, de paredes gruesas. Las superficies son casi siempre espatuladas y en algunos casos bruñidas. Destacan también las asas de mamelones, las de lengüeta y redondeadas y la decoración con cordones. Es de interés la presencia de un fragmento con decoración impresa, formada por series de zigzag que conservan restos de pintura a la almagra.

Entre el material encontrado destacan lascas de sílex con una supervivencia musteriense y levalloisiense y restos de cerámica neolítica. En el Museo Arqueológico de Málaga se encuentra una lasca alargada de técnica levallois obtenida en este yacimiento. Además de esta material se han descubierto restos de un hogar, numerosas piezas líticas como útiles, núcleos, punta pseudo-levallois, raederas, cuchillos de dorso natural, huesos e incluso un occipital de un hombre neandertal o cromagnon primitivo.

10. Cuevas de Ardales o Doña Trinidad

La Cueva de Ardales o de Trinidad Grund fue descubierta en 1821 gracias a un terremoto que dejó libre la actual puerta de entrada. Trinidad Grund la adquirió y condicionó para su visita a mediados del siglo XIX, como complemento de su negocio termal instalado en la vecina Carratraca. Citada en el Diccionario de Madoz de 1850, en 1918 recibe una visita por dos ocasiones del Abate Breuil quien publica estudios de varias de las figuras pintadas y grabadas destacando su relevancia. A pesar de los estudios, la cueva cae en el olvido hasta 1985 en que se protege, se estudia y se reabre al público.

La Cueva conserva más de 50 figuras y otros símbolos pertenecientes al Paleolítico Superior (Solutrense y Magdaleniense, 18.000-14.000 a. de C.) casi todos localizados en la Galería del Calvario. Son figuras de animales, ciervas, caballos, cabras y un pez, grabadas en su mayoría con punzones o buriles de sílex. Otras están pintadas en negro, rojo y ocre-amarillo. También se han encontrado restos de época epipaleolítica (8.000 a. de C.) y del Neolítico-Medio-Final (4.000 a. de C.) en la Sala del Saco y en la Sala de Las Estrellas. En las Galerías Altas se conservan restos de enterramientos del Calcolítico. En general, los gravados y pinturas datan del Paleolítico Superior hace unos 20000 años.

Recientemente se han descubierto huellas fósiles de adolescentes de entre 7 y 9 años de hace más de 18.000 años. Estas evidencias, principalmente manos, demuestran la presencia de niños acompañando a los mayores que frecuentaban los grandes paneles de la galería del Calvario a lo largo del Paleolítico, donde se encuentra el arte rupestre. La actividad de los adolescentes era meramente contemplativa, acompañaban a sus mayores a estas cavidades para aprender. Las pruebas refuerzan la teoría de estos investigadores de que el arte rupestre se utilizaba con un fin pedagógico y no religioso.

El recorrido interior de la cueva es superior a 1,5 Kilómetros., en el destacan la Gran sala, la Galería del Arquero, la Sala del Lago, la Galería del Espolón, la Galería de los Grabados y la sala de las Manos, además de encontrarnos con laberintos de columnas, lagos permanentes y bellas formaciones de estalagmitas.

A partir de la apertura al público de la Cueva de Ardales en 1985, y de la creación del Parque de Ardales, en 1987, se replantea el turismo local de la zona de forma globalizada con particular interés hacia las modalidades de turismo cultural y de la naturaleza. En este contexto se plantea la formación de un museo que albergue y conserve de manera adecuada los restos arqueológicos provenientes de los yacimientos de la zona, facilite la comprensión de las organizaciones geológicas, espectaculares en muchos casos, explique la gran variedad de los recursos naturales, y sirva de punto centralizador de las actividades que se organizan en el entorno del Parque.

11. Cuevas de Mollina

En el término municipal de Mollina existen aproximadamente 50 cuevas o cavidades repartidas por todo el municipio, son de difícil acceso y en su mayoría privadas. Son de gran interés para los amantes de la espeleología o simplemente como atractivo turístico. Algunas de estas cuevas son: la del Almirez, de la Higuera, de la Rosa Chica y de los Órganos. La cueva de los Órganos es la más destacable, en ella se han encontrado escritos en las paredes con fechas que remontan al siglo XVIII.

12. Cuevas del Albaicín (Alhaurín de la Torre)

En el corazón de este municipio se esconden las formas subterráneas que las aguas corrientes dieron hace siglos al terreno del Albaicín.
Un paisaje natural en la roca formado en el siglo XII y que sirvió de refugio a los nuevos habitantes que llegaron a la localidad después de la conquista de Málaga en 1.487 para la repoblación de la zona, dando forma al actual Barrio Viejo.

Son cuevas que están en el interior de trece viviendas, las cuales actualmente se están estudiando y catalogando. El resultado de dicho estudio será el que determine el valor de cada una de ellas y su posible protección y recuperación.

El conjunto de casas presenta unas características comunes al contar con un patio interior que distribuye los accesos a la vivienda y a la cueva. Son cuevas que, tras seis siglos, han tenido las distintas utilidades que sus habitantes les han querido dar: establos, trasteros, almacenes... Casi todas ellas se encuentran totalmente integradas en la vivienda con un simple revestimiento de cal y losetas.

13. Cuevas de Ojén

Convertidas, tras una laboriosa restauración, en lugar donde se celebran acontecimientos culturales y sociales, estas cuevas han sido utilizadas en épocas pasadas como viviendas humanas y como refugio para el ganado.

14. Cueva de Fuente Quebrada (Casarabonela)

Fuente situada en el Paraje el Alcorcal. Hay una sima abierta por su parte más elevada que se inunda en épocas de abundantes lluvias. Al rebosar por su parte superior vierte un caudaloso manantial natural.

Antonio Pérez González

LA CANCIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO

Azahara Luque Diéguez

La canción en clase de idiomas tiene una muy buena acogida por parte de los estudiantes, incluso cuando el profesor no logra dar con los gustos musicales de sus aprendices. En realidad la canción puede ser un recurso didáctico de primer orden siempre y cuando se trabaje con unos parámetros pedagógicos oportunos. Es decir, cuando logremos que la canción se integre en la programación y sirva para los objetivos curriculares del curso. En muchas ocasiones se ha subestimado el valor de este recurso y reducido al mero entretenimiento, y aún peor, como forma de rellenar las horas curriculares que quedan sueltas tras la evaluación. En sí no es una mala idea utilizar una canción para aligerar la tensión o premiar la buena marcha de un curso, pero a mi entender, a este recurso se le puede sacar mayor rendimiento. Es, en efecto, la canción un material gustoso que por su propia naturaleza permite entretener y enseñar. Además, frente a otros recursos, como es el caso del cine, la frustración que puede generar la dificultad a la hora de comprender el texto (oral, en este caso) desaparece pronto, pues con poca ayuda, el alumno – oyente logra este objetivo.

En este caso, deberíamos aprovechar la ocasión. Tenemos asegurado en un alto porcentaje el interés del receptor (aunque el tema musical no coincida con los gustos de los alumnos en cuestión, la curiosidad de conocer la letra de esta manifestación cultural es mayor). Ahora, por nuestra parte, le daremos una utilidad teniendo en cuenta objetivos y procedimientos: que sea un instrumento para introducir un nuevo tema, revisar algún punto ya tratado, trabajar la comprensión auditiva, facilitar un debate y la expresión oral, ampliar su vocabulario, giros, etc. Algo que justifique el uso de este entretenimiento.

Por otra parte, además, podemos pensar que no merece la pena dedicar tanto tiempo en un material, como es el villancico, que tiene tan poca esperanza de vida. De todas maneras y a pesar de que a veces pueda ser cierto lo más arriba comentado, merece la pena el tiempo dedicado por el hecho de dar tan buenos rendimientos. Por otra parte, tras un tiempo de práctica y una vez que el profesor logre encontrar una especie de plantilla (relación de objetivos, tipos de actividades orales, gramaticales, juegos, orden y secuenciación), consiste en aplicarla a cada canción. Este dominio del método reduce el tiempo tanto físico como de dolores de cabeza. Más razones: las actividades y ejercicios gramaticales se "reciclan" y reconvierten. Nada desaparece y todo se transforma. Es cuestión de buscarle un nuevo uso y lugar. Y por último, no todas las canciones son recursos desechables. En ocasiones, canciones que podríamos considerar descatalogadas siguen gustando a un oyente nuevo que la descubre por primera vez. Desde luego, tanto trabajo no garantiza que la canción embauque al estudiante. Lo que en aquel grupo funcionó, en éste ha sido un fracaso.

Cómo podemos utilizar una canción.

Partimos de la idea de que la canción es al mismo tiempo un recurso para la práctica de varias destrezas: comprensión auditiva y lectora (compresión de un texto completo o discurso) y expresión escrita (asientan giros y estructuras, usos de los tiempos verbales) y oral (pronunciación y dicción). Es un recurso aprovechable a partir de unos niveles básicos e intermedios. Al estudiante hay que concienciarlo de que se trata de un texto que generalmente usa un lenguaje no familiar ni corriente, ya sea por su vocabulario o por su sintaxis. Sea, la elección de la canción, anterior o posterior al programa o a la elaboración de las unidades, es imprescindible exigirse establecer unos objetivos didácticos que justifiquen su uso y elaborar un material especial enfocado a alcanzar los fines propuestos. Esto ha de tomárselo el enseñante como una obligación y un método de trabajo, que a corto plazo descubrirá que es una necesidad que se lleva a cabo de manera automática y que facilita y resuelve el trabajo cotidiano.

Como fines podemos proponernos los siguientes:

1. Lenguaje (Orden de los elementos de la frase. Giros ya estudiados, comunes o especiales por literarios, regionales, adquirir un vocabulario en su contexto, uso de los tiempos verbales, la narración, otros usos gramaticales como las preposiciones, nexos, pronombres, etc.).

2. Cultura (costumbres de la cultura española, en este caso, el villancico es una manifestación cultural significativa del mundo hispanohablante en general).

3. Debate de actualidad para expresar opiniones (la opinión de los alumnos sobre las tradiciones, etc.)

4. Dicción y pronunciación.

5. Revisión de algún punto de estudio. Una canción puede servir para la sencilla y compleja tarea de afianzar la seguridad del estudiante en cualquier de las cuatro destrezas o, más concreto, en un tema puntual. Sentir seguridad de tu dominio en el nuevo idioma (en el nivel que sea) es estar aprendiendo y aprender un idioma. El repaso y revisión de lo ya conocido resulta un ejercicio gratificante cuando no se abusa de él ya que, entonces, puede llegar a aburrir.

Una de las razones que me ha llevado a seleccionar la canción (en este caso el villancico) como contenido de los medios que se pueden utilizar en la enseñanza es que es la combinación de elementos usados en diversas manifestaciones artísticas de la cultura, lo cuál es básico en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Este tipo de actividad ayuda a la memorización y utilización de unos contenidos culturales mediante un almacenamiento más organizado y contextualizado en la memoria a largo plazo.

Podemos decir que la utilización de la canción en el proceso de aprendizaje del alumno está vinculada a diferentes funciones:

- Informativa: función caracterizada por el predominio de elementos verbales presentados de forma enunciativa.
- Cognitivo-reflexiva: conlleva la puesta en funcionamiento de procesos mentales superiores tales como la reflexión, el análisis o el racionamiento sobre el evento (en este caso la Navidad) presentado en este fragmento auditivo
- Poética: las canciones contienen más elementos musicales que verbales, lo cual desarrolla el gusto del alumno por esta manifestación cultural.

Las tareas artísticas realizadas con elementos sonoros tienen la capacidad de entusiasmar y apasionar. Además estas actividades motivan al alumno despertando su curiosidad.

La actividad se puede resumir en 4 grandes fases:

1) Ha sido necesaria una preparación del ambiente. he tenido que comprobar las condiciones auditivas del aula donde he utilizado el material.

2) Preparación de la lección. Análisis de la introducción más adecuada al material que va a reproducir, indicando su finalidad instructiva, etc.

3) Utilización del material. Procurando que la audición sea adecuada.

4) Reafirmación. Después del uso del material, se invita a que el alumnado haga preguntas sobre el contenido del mensaje presentado.

Azahara Luque Diéguez

UNITÉ DIDACTIQUE « ON Y VA AU PARC ? »

Beatriz Tamayo

I. **TITRE**: "On y va au Parc ?"

II. **NIVEAU :** 3º ESO

III. **OBJECTIFS DIDACTIQUES:**

- Se situer sur un plan
- Donner des indications sur un plan
- S'intéresser à la protection d'animaux
- Exprimer l'obligation

IV. **CONTENUS:**

a) **Concepts:**

▪ Linguistiques:
L'impératif + compléments
Les articles contractés: « au » et « du »
Jouer du, jouer au...
Il faut + infinitif
Révision de l'heure

▪ Phonétiques :
L'opposition [u]-[y]
La terminaison verbale « –ez »

▪ Lexicaux :
Verbes d'action : les émotions, les sensations...
Les loisirs
Les animaux
L'expression « couper le souffle »
Le prix

▪ Communicatifs-fonctionnels :
Convaincre
Parler des caractéristiques d'un lieu
Présenter un lieu
Demander le prix
Formuler des questions
Parler des animaux et de leurs différences
Utiliser des verbes pour exprimer des actions que l'on peut faire dans le temps libre

▪ Socio-culturels :
Les lieux historiques (le château)
Les différentes parties d'un parc thématique
Les caractéristiques des villes anciennes (la cité médiévale, le fort, ...)

b) **Procédés:**

▪ Description des différentes parties d'un lieu
▪ Classement des animaux
▪ Emploi correct des formes verbales pronominales
▪ Déduction d'une histoire et du titre à partir des photos
▪ Utilisation d'une carte routière

c) Attitudes:

- Intérêt et curiosité pour le monde francophone
- Désir de participer aux activités
- Développement d'une attitude respectueuse envers ses camarades
- Le respect pour les animaux

d) Contenus Transversaux:

- Éducation pour l'environnement: les animaux en danger
- Éducation civique : les règles de comportement dans les espaces publics
- Éducation multiculturelle : les différents peuples

e) Contenus Interdisciplinaires:

- Histoire-géographie
- Tecnologie: la cinéscenie
- Sciences naturales et biologie

V. ACTIVITÉS:

a) D'introduction-motivation:

- Lire le titre et en déduire la thématique : que signifie-t-il ? à quoi peut-il se référer ?, quelle peut être la thématique du parc ? où se trouve-t-il ?
- Reconnaître les différentes parties ou sections et les faire correspondre avec une époque déterminée

b) De développement:

- Pour le document du Puy du fou:
- Lecture du texte afin de vérifier la prononciation
- Identification des verbes : quel temps et quelle personne ?
- Se situer dans un plan : pour aller à...
- Indiquer le trajet à suivre pour aller à un endorit concret du plan sous forme de dialogue
- Demander le prix des tickets et s'informer sur la réduction des prix
- Doutes de vocabulaire
- Faire une présentation du parc par écrit, en binômes
- Pour le document de Thoiry espace nature :
- Par groupes de 4 élèves, on divise le pamphlet en parties et on donne une partie à chaque groupe pour faire le résumé
- Chaque groupe explique au reste de al classe le sujet traité dans sa partie du texte
- On fait un petit questionnaire à toute la classe pour vérifier la compréhension du texte complet, et finalement on donne aux élèves la photocopie de tout le texte complet
- Identifier quels sont les verbes pronominaux employés dans le texte et les changer à la première personne du singulier et du pluriel : faire des phrases à partir des nouvelles formes verbales
- Que faire dans un parc d'animaux ?
- Présenter un animal de compagnie ou sauvage
- Exprimer l'obligation : qu'est-ce qu'il faut pour visiter le parc ?
- Doutes de vocabulaire

c) De consolidation:

- Faire la grille des verbes
- Signaler les verbes à l'imperatif et changer la forme du pronom
- Donner son avis sur la visite des parcs
- Lequel des deux aimes-tu le plus ? pourquoi ?
- Ecrire un dialogue pour demander les horaires et comment y aller

d) **Tâche finale**:

- Raconte ta visite au parc
- Tu travailles dans le parc, raconte un jour de ta vie
- Tu habites le château au XVIIIe siècle : qu'est-ce que tu fais dans ta journée ?

e) **Renforcement:**

- Utiliser le dictionnaire pour découvrir le nom d'autres animaux et de leurs bébés
- Mimer un animal, le reste de la classe doit deviner. On peut proposer des questions oui-non.

f) **Élargissement**:

- Imaginer ou créer son propre parc thématique
- Visiter les pages webs des parcs pour connaître d'autres aspects
- A l'aide d'autres documents, comparer l'espace Thoiry, et l'espace Rambouillet : révision de la comparaison, les services, les horaires...

VI. **DURÉE:** quatre sessions d'une heure chacune

VII. **MATÉRIEL ET RESSOURCES:**

- les plans du Puy du fou et de Thoiry, et pour les activités d'élargissement, le plan d'espace Rambouillet
- le petit questionnaire de compréhension
- les fiches : la grille des verbes...
- disponibilité pour utiliser la salle multimédia avec une connexion internet pour visiter les pages web
- matérial de classe : le tableau, les cahiers, le dictionnaire...

Beatriz Tamayo

ESCUELA E IDENTIDAD

Belén María de Díos López Galán

La identidad de una persona se va construyendo mediante un proceso de interacción e interiorización con la cultura en la cual se desarrolla. Podemos definirla como el conjunto relacionado de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido.

Es muy importante la construcción de la identidad ya que de esto va a depender la personalidad de cada persona (el conjunto de características personales, la forma de ser de cada individuo).

La construcción de la identidad requiere un equilibrio y un proceso y es por ello que a las personas excluidas o marginadas les cuesta formar una identidad con la que sentirse felices.

Podemos diferenciar tres tipos de identidad:

- Identidad legitimadora: que es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a las personas.
- Identidad de resistencia: que está generada por aquellos que se encuentran en condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, intentando resistir y supervivir mediante principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad.
- Identidad de proyecto: que se refiere a que las personas, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda estructura social.

En numerosas ocasiones se da que las personas tienen una identidad con la que han vivido y se ven obligadas a modificar esa identidad, o tienen problemas con ello. Es el caso de los inmigrantes que provienen de países con un nivel económico inferior. Llegan a España buscando una salida a la terrible situación en la que se encuentran en su país originario y cuando ven que su identidad no encaja en la nueva cultura procuran resistirse al cambio, practicando su cultura en la medida de lo posible. Pero esta conducta no se adapta a la cultura hegemónica y la sociedad realiza un juicio social de esta situación rechazándola (un juicio social es el pensamiento que se tiene sobre la identidad de otras personas). La consecuencia de todo esto es que en las personas sobre las que se realiza este juicio se crea un auto-concepto o pensamientos sobre sí mismos negativo, debido a que creen no encajar aquí y su autoestima es sumamente baja. Así se les echa la culpa de su propia exclusión y se les acaba viendo como uno de los principales problemas de la sociedad.

La baja autoestima crea en estas personas inseguridad afectiva, económica, psicológica..., lo que les produce incapacidad de rendir en el trabajo, para atender a sus hijos/as y su estado físico empeorará.

En este contexto tenemos que considerar de gran importancia la construcción de la personalidad de los más pequeños/as, los hijos e hijas de inmigrantes, que se encuentran en una situación más vulnerable.

En muchos casos, los niños/as que se encuentran en esta situación no tienen un contexto estable en el que vivir pues pasan por distintas casas y ciudades, sus padres no gozan de una estabilidad laboral, en ocasiones se ven obligados a casarse, incluso a prostituirse... Esto hace que se sientan angustiados y desconcertados ante la vida.

Al convivir en la escuela con otros chicos y chicas españolas y desarrollarse en esta cultura, se identifica mucho con ellas. Pero en ocasiones se da que los padres no consiguen aceptarlo y hacen esta situación mucho más difícil, ya que no quieren que pierda su propia cultura ni que forme una identidad que no se identifique con la familiar. De este modo, la familia actúa oponiéndose a ello y se manifiestan conductas de ansiedad y rebeldía en el menor.

En la escuela se produce una situación difícil porque el menor o la menor no entiende el idioma y esto hace que no pueda seguir el ritmo de la clase, por lo que en la mayoría de los casos estudian tienen que recibir apoyo educativo, lo que implica modificar el currículum y en muchos casos, que tengan que repetir curso, lo que les hace quedar excluidos/as del resto de la clase y esto hace que se produzcan situaciones tensas entre los alumnos/as y los profesores/as y genera un rechazo hacia el colegio por parte del niño, o de la niña.

Las características de la identidad del excluido son las siguientes: inseguridad, baja autoestima, conductas antisociales, baja tolerancia a la frustración y capacidad de vivir situaciones extremas.

En las escuelas tenemos la posibilidad de poder detectar cuándo un menor o una familia está en situación marginal y se hace esencial que todos los profesionales de la educación establezcamos una concepción que vaya más allá de la problemática dentro del aula; debe llegar a toda la comunidad educativa y traspasar fronteras, con el único fin de que seamos capaces de concebir en nuestra sociedad la extrema situación en la que se encuentran determinadas personas, que tratan de sobrevivir en el duro camino de la inestabilidad.

Belén María de Díos López Galán

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Belén Romero Díaz

En los tiempos en los que vivimos, la Enseñanza a Distancia constituye no solo un método de aprendizaje alternativo a la enseñanza presencial tradicional, sino una vía paralela a la misma que pone a nuestro alcance la posibilidad de seguir completando nuestra formación en los temas que nos interesen.

La Enseñanza a Distancia en nuestro país suele desarrollarse en modalidad semipresencial y en la mayoría de los casos tiene carácter on line, puesto que suelen emplearse plataformas didácticas para que los alumnos puedan descargar contenidos, realizar las tareas desde casa, comunicarse con los compañeros y con su tutor, etc. Las sesiones presenciales aportan a este tipo de formación calidez, pues sirven como punto de encuentro físico para todas las personas que están realizando una misma actividad formativa. Además, con ellas pueden evitarse ciertos inconvenientes asociados desde siempre a la enseñanza on line, como son la falta de esfuerzo, el desinterés o la falta de control por parte del docente del curso.

Antes de adentrarme en la metodología empleada en la Enseñanza a Distancia, me gustaría aclarar su definición: "La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional o multidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)".

En cuanto a las características de este tipo de enseñanza, destacan las siguientes:

- Separación espacial y temporal en los niveles profesor-alumno y alumno-alumno.
- Comunicación multidireccional: entre los compañeros (horizontal) y entre los alumnos y los docentes (vertical)
- Utilización de medios técnicos: plataformas virtuales, herramientas de comunicación sincrónicas (chat, mensajería instantánea, etc.) y asincrónicas (foros de debate, correo electrónico, etc.)
- Organización de apoyo-tutoría: el docente del curso se convierte en guía del aprendizaje y fuente de conocimientos, prestando su ayuda al alumno cuando este la necesite.
- Aprendizaje independiente y flexible: el alumno tiene libertad para decidir cuánto, cómo y cuándo quiere estudiar, organizando su tiempo como mejor le convenga.

Es importante destacar qué papeles desempeña el tutor en la formación a distancia. A diferencia del tutor presencial, el tutor de una acción formativa a distancia/on line, debe ser además, moderador, animador y facilitador del aprendizaje. En este tipo de enseñanza el contenido puramente conceptual pasa a ocupar un segundo plano, adquiriendo mayor importancia la adquisición de habilidades como la búsqueda de la información necesaria, la comunicación entre los componentes del grupo, etc. Además, los materiales suponen un pilar fundamental en el aprendizaje, por lo que los tutores deben proporcionar a los alumnos materiales novedosos, útiles y dinámicos, de los que puedan sacar el máximo provecho durante el desarrollo del curso. En cuanto a la detección de posibles dificultades en el aprendizaje, el tutor a distancia debe prestar especial atención, pues al no relacionarse con el alumno diariamente cara a cara, le es muy difícil percibir las carencias que este muestra. Actividades como resúmenes, comentarios sobre un tema expuesto, debates, etc., pueden ayudar al tutor a detectar más fácilmente estos problemas.

A priori puede pensarse que éste es un método exclusivamente aplicable a la educación de adultos, pues para que de sus frutos se requiere un alto nivel de compromiso por parte del alumno, y sobre todo, éste debe tener ganas de aprender. Sin embargo, cada vez son más los recursos de formación on line aplicados en otros colectivos, debido a las múltiples ventajas que ofrece.

Actualmente, en los centros de educación secundaria, muchos docentes utilizan webquest, actividades on line (como las del programa Hot Potatoes), o simplemente proponen a sus alumnos trabajos de investigación que tengan como base el uso de Internet y de las nuevas tecnologías. Así, la Enseñanza a Distancia/on line se introduce como de un filón se tratara en la enseñanza tradicional del aula.

Bibliografía
- Material del curso Metodología de la Formación Abierta y a Distancia. Fundación Forja XXI, 2007.
- www.aula21.net

Belén Romero Díaz

TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN EN ANIMACIÓN TURÍSTICA
RESEÑA DEL MÓDULO Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Benedicto José Muñoz Iglesias

¿Por qué Animación Turística? Reseña del módulo

Se podría decir que la gran industria de este país es el turismo, aún más cierto en nuestra Comunidad Autónoma, donde el peso del turismo incide en su importancia por su aportación al Producto Interior Bruto (PIB) regional y por su capacidad para generar empleo y riqueza. Igualmente, el sector turístico andaluz afronta en estos momentos un horizonte de retos y oportunidades que le obliga a adaptarse a las nuevas condiciones para seguir siendo clave y competitivo en el crecimiento económico de Andalucía.

Una de esas claves incide directamente en la formación del personal que desarrolla su actividad laboral en el sector turístico, y como fruto de esa constante evolución surgieron nuevas demandas en el tejido empresarial, como es el caso del Animador Turístico.

Ahora viene lo difícil, ya que si hay algún Título al que le tengan más miedo los profesores de Hostelería y Turismo es a éste de Animación Turística "¿Animación? Pero si ni siquiera sé contar chistes". Ante todo que no cunda el pánico, lo primero que debemos hacer (Aparte de rezar a San Judas Tadeo) es saber dónde estamos y qué tenemos que enseñar, para a continuar proseguir con una metodología adecuada a éste Título tan particular.

El Título de Formación Profesional de Técnico Superior en Animación Turística pertenece a la Familia Profesional del Turismo, en el Área profesional de los servicios turísticos. En esta última área, la más compleja y difícil de delimitar por lo heterogéneo de sus elementos, las actividades profesionales están ligadas a la investigación de mercados turísticos, la ordenación de la oferta, la creación y comercialización de productos turísticos, la prestación de servicios de intermediación e información turística y de entretenimiento y ocio. En resumen, todas aquellas actividades que no sean de alojamiento y restauración.

El Técnico Superior en Animación Turística, tras superar todos los módulos será capaz de:

- Organizar, planificar y gestionar una pequeña empresa de actividades de tiempo libre y socioeducativas.
- Organizar, ejecutar y controlar actividades de animación de veladas y espectáculos.
- Enseñar y dinamizar juegos y actividades físicas recreativas.
- Organizar, ejecutar y controlar actividades de animación cultural.

Estas habilidades obtenidas le permitirán desarrollar sus funciones en los siguientes puestos:

- Animador de hotel.
- Animador de veladas y espectáculos.
- Animador de actividades al aire libre.
- Jefe de departamento de animación.
- Informdor turístico.
- Promotor turístico.
- Transerista.
- Asistente de publicidad y promoción.

Tras esta somera presentación del Título, vamos a presentar el Módulo que ocupa este artículo: "Técnicas de Comunicación en Animación" (T.C.A.), asociado a la unidad de competencia 3**, coordinar y ejecutar actividades de animación turística.** A continuación se enumeran las realizaciones de la unidad de competencia, tal y como aparecen el en R.D. 246/2001 (en el Anexo I se recogen los criterios de realización asociados a cada una de las realizaciones):

1.- Analizar los tipos de fiestas, espectáculos y concursos de ambientación, relacionándolos con las clases de consumidores/usuarios y con las instalaciones y espacios utilizados para estas actividades.
2.- Realizar las operaciones necesarias para la organización, montaje y ensayo de actividades de veladas y espectáculos.
3.- Realizar caracterizaciones acordes con diferentes tipologías de actividades
4.- Aplicar técnicas de expresión y representación, valorando su inserción en fiestas o espectáculos.
5.- Confeccionar carteles y componer paneles de información, adecuados a la promoción de las actividades de animación.
6.- Diseñar actividades de animación de veladas y espectáculos, relacionándolas con el grupo al que se dirige y los medios disponibles.

Como ya sabemos, para que el alumno alcance la competencia en los criterios de realización, éstos han de ser plasmados en una serie de contenidos, que aparecen reflejados en el Decreto antes mencionado en seis grupos, que son los siguientes:

1.- Planificación y Organización de veladas, espectáculos y eventos.
2.- Técnicas de expresión y representación.
3.- Técnicas de preparación escenográfica.
4.- Técnicas de decoración de espacios.
5.- Procesos y técnicas de caracterización.
6.- Cartelismo.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Muy bien, ya sabemos dónde estamos y qué tenemos que enseñar, ahora viene lo difícil ¿Cómo enseño Técnicas de Comunicación en Animación?

Ante todo debemos observar las características inmanentes al animador turístico, que debe ser una **persona eminentemente pública**, su trabajo se desarrolla de cara al público, es más, debe **saber dinamizar** a un grupo determinado de personas, **ha de ser un líder**, tanto para dirigir una empresa de animación o un departamento en un hotel, por tanto, nuestra metodología ha de tener esto siempre presente.

Una vez dicho esto, toda nuestra metodología se basará principalmente en un trabajo **práctico, dinámico, ágil y de "enfrentarse al público"**, intentando en todo momento relacionar los contenidos objeto de cada unidad con el entorno del alumno y con temas de actualidad, para perseguir un **aprendizaje constructivo y significativo**, donde se capte el interés del educando, al mostrar los contenidos teóricos de manera útil para su posterior vida laboral.

Debido a esto, las estrategias metodológicas se caracterizarán por **evitar la pasividad** del alumnado, que éste sea su **propio constructor de conocimientos**, y sobre todo que sean **personas autónomas y creativas**, que sean **capaces de enfrentarse a nuevos retos** y solventarlos con facilidad, promoviendo así el **autoaprendizaje**, pero sin descartar la importancia de la **colaboración y el trabajo en equipo.**

Para ello debemos apoyarnos en lecciones magistrales, pero reducidas a la mínima expresión, buscamos formar gente creativa, por lo que las clases deben ser lo más participativas posibles, haciendo especial hincapié en el uso de Roleplays y presentaciones con Powerpoint por parte de los alumnos. Brainstorming y debates de temas de actualidad turística, así como actividades de síntesis a través de búsquedas dirigidas por Internet, serán las otras piedras angulares de las actividades propuestas. El uso intensivo del ordenador será pues elemental para desarrollar los temas de Cartelismo y los de Planificación y Organización

Por último cabe destacar que las mejores prácticas para los alumnos podrían ser en las jornadas de actividades extraescolares que todos los institutos realizan, tales como ferias del Libro, Jornadas de Puertas Abiertas, Fiestas Fin de Curso, donde pueden desarrollar todos los conocimientos y habilidades que han adquiridos.

Si nos viéramos con fuerzas, el mejor "examen final" sería la preparación de una obra teatral o un Musical estilo Cats, El rey León o El Mago de Oz, entre los alumnos, donde deberían desarrollar todas las habilidades necesarias para la superación del Módulo, planificación, organización, técnicas de expresión, representación, preparación escenográfica y caracterización.

A todo aquel profesor que tenga que impartir clases en éste Módulo que no desfallezca, somos profesionales de la Enseñanza y por tanto somos capaces de impartir cualquier materia, aunque tengamos menos arte que un esquimal bailando por sevillanas.

Benedicto José Muñoz Iglesias.

EVOLUCIÓN Y APLICACIONES DEL DIBUJO TÉCNICO

Bernardo Márquez Romero

El dibujo es un medio de comunicación que tiene su origen en tiempos remotos con la aparición de los primeros hombres. Éste surge de la necesidad que tiene el ser humano de comunicar ideas y pensamientos, ya que verbalmente se le hacía prácticamente imposible.

Si nos remontamos a la prehistoria vemos que el hombre se comunicaba mediante un lenguaje basado en ruidos, situación que no le permitía expresar sus ideas de manera clara y eficaz. Es a partir de entonces cuando recurre a lo que sería el arte o dibujo. Un ejemplo de esto lo tenemos en las cavernas en forma de pinturas rupestres.

Actualmente el dibujo lo podemos clasificar en dos ramas: Artístico y Técnico.

- El Artístico: utiliza dibujos para expresar ideas estéticas, filosóficas o abstractas.
- El Técnico: es el procedimiento utilizado para representar planos topográficos, trabajo de ingeniería, edificios y piezas de maquinaria; consiste en un dibujo normalizado.

La utilización del dibujo técnico es importante en todas las ramas de la ingeniería y en la industria, y también en arquitectura y geología. Su función es transmitir la forma y dimensiones exactas de un objeto o lugar.

En este tipo de dibujo se utilizan dos o más proyecciones para la representación de elementos. Estas proyecciones son diferentes vistas desde varios puntos que representan cada dimensión y detalle de un objeto. La vista o proyección principal de un dibujo técnico es la vista frontal o alzado, que suele representar el lado más significativo del objeto, debajo del alzado se dibuja la vista desde arriba o planta. Si estas proyecciones no definen completamente el objeto, se pueden añadir más; una vista lateral derecha o izquierda, vistas auxiliares desde puntos especifico para mostrar detalles que de otra manera no quedarían expuestos y secciones o cortes del dibujo de su interior.

El dibujo técnico posee un lenguaje universal que puede ser interpretado alrededor de todo el mundo por personas entendidas en la materia. A diferencia del artístico, es más práctico que estético y mucho más detallista.

A lo largo de su evolución desde el momento de su aparición se han ido mejorando algunas de sus técnicas, herramientas y materiales para realizarlo. Un ejemplo de esto es la tendencia de sustituir el dibujo en mesa o manual por el CAD, que es el dibujo asistido por ordenador.
El dibujo técnico es importante, especialmente en la industria, el hogar, los talleres industriales y demás materias.

Su importancia para la industria estriba en la producción. Puesto que todo producto tiene que pasar por un proceso de diseño, es ahí donde el dibujo técnico entra en acción, plasmando nuestras ideas y realizando las correcciones que se llevaran más tarde a las máquinas. Esto hace más precisa la elaboración o construcción del objeto.

Para el hogar es importante, puesto que ayuda a interpretar o realizar dibujos de remodelaciones o reformas. Además la mayoría de los elementos o muebles que poseemos en las viviendas tienen que ser ensamblados, para lo cual nos vemos en la obligación de acudir a los dibujos de las piezas e instrucciones para montarlos.

Bernardo Márquez Romero

.

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

Bertha Castrillón Gallego

Las tendencias educativas más actuales, han superado aquellos sistemas que valoraban únicamente el aprendizaje de conceptos como la única parte importante de las disciplinas enseñadas a los alumnos y alumnas. Actualmente, sin olvidar el valor de esos conceptos anteriormente mencionados, se consideran igualmente los contenidos procedimentales y los actitudinales como forma de educar al alumno de forma integral, esto es, en sus ámbitos intelectual, social, afectivo y motriz. La importancia que posee la educación en valores dentro de la escuela actual, reside en la necesidad humana de comprometerse con unos principios éticos que guíen nuestras conductas y con unas normas justas para la convivencia y la actuación en sociedad.

La actividad física y el deporte son herramientas muy útiles para promover la educación en valores en cualquier etapa de la vida de una persona, pero es en los niños y niñas donde podemos lograr mejores resultados puesto que se encuentran en un periodo de formación de dichos valores, que van a definir su personalidad como adultos.

Desde todos los ámbitos de la sociedad y en el caso particular de los docentes, se nos plantea la responsabilidad de ayudar a los niños y niñas a desarrollar valores positivos de cooperación, responsabilidad, solidaridad y hábitos saludables entre otros. Además, nos encontramos en un periodo crítico para la asimilación de estos conceptos, puesto que se trata de una edad en la que los niños y niñas actúan como “esponjas”, absorbiendo toda la información que les rodea, tanto positiva como negativa, será nuestro deber hacerles optar por los valores positivos, desechando los contra-valores.

Es aquí donde la actividad física juega un papel importante, puesto que lleva asociada unos beneficios relacionados con la salud física, mental, social y afectiva, a través de los cuales podemos promover valores como el respeto (a las reglas, compañeros, adversarios, árbitros, materiales, instalaciones…), la coeducación, cooperación, tolerancia, empatía, deportividad, creatividad y solidaridad entre otros, que definirán la personalidad de nuestros niños/as y su actuación futura como adultos incorporados a la sociedad.

La actividad deportiva, con el tiempo, genera unos principios o valores en el grupo practicante, que los hace actuar como si de una familia se tratase, estableciéndose roles bien definidos, responsabilidades, derechos compartidos y respeto a las normas preestablecidas..., en los que los niños y niñas se ven caracterizados a través de cánticos, distintivos, lemas o frases a menudo vividas como: “entre todos lo lograremos”.

La importancia de dirigirnos a los más jóvenes radica en que ellos son el futuro de la sociedad, por lo que, desde los estamentos educativos tenemos la responsabilidad de hacerles comprender la importancia de pertenecer a una sociedad marcada por el compromiso social y cuyos lemas son: la educación por la tolerancia, para la paz, para la interculturalidad, la democracia, solidaridad, el voluntariado y para el uso racional del tiempo de ocio.

Es, en el punto de uso racional del tiempo de ocio, donde juegan un papel importante las escuelas deportivas, patronatos, ayuntamientos, y en general todas las asociaciones encargadas de fomentar la actividad física en la población infantil, que deben facilitar el acercamiento de los niños/as a las mismas, para que con el paso del tiempo puedan llegar a practicarlas de forma autónoma, aprovechando el tiempo de ocio en actividades encaminadas a mejorar su salud en todos sus ámbitos.

También hay que multiplicar las actividades alternativas de ocio, como nexo de unión entre jóvenes, sabiendo que el trabajo en equipo posee un alto valor de integración y socialización, siendo ambos, factores determinantes para la calidad de vida.

La actividad física que se debe dar a los niños/as debe ser principalmente en forma de juegos puesto que esta conducta es más adecuada a estas edades, sin olvidar el componente agonístico de la competición en su justa medida.

La situación del deporte infantil merece una reflexión crítica, ya que ciertos valores asociados a la misma se han perdido, dando paso a valores negativos como la excesiva competitividad, la superioridad, humillación del contrario, ganar ante todo, debido a la emulación con el deporte profesional que los niños y niñas ven sobre todo en televisión.

Como conclusión se podría decir que la actividad física y el deporte deben ser un medio para inculcar valores como el espíritu de superación, compañerismo, cooperación, amistad, socialización y fundamentalmente a crear un estilo de vida saludable. El deporte debe colaborar en la educación integral del niño/a, ayudándole a lograr un equilibrio emocional, a la aceptación de frustraciones ocasionales y a disfrutar de alegrías circunstanciales.

Bertha Castrillón Gallego

NUEVOS CONCEPTOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Borja Guerra Alba

El concepto de competencia comunicativa es uno de los más importantes en Lingüística aplicada tanto en el estudio de la adquisición de segundas lenguas como en la enseñanza de lenguas. Como consecuencia del progresivo acercamiento en la relación entre la Teoría y la Práctica de la enseñanza-aprendizaje de Español Lengua Extranjera, los profesores buscamos un modelo que nos permita organizar e incluir las diferentes aportaciones teóricas para su aplicación práctica en la clase. No es suficiente centrar la atención en el "qué" enseñar o aprender sino que es necesario pensar en la metodología que permita la utilización efectiva de esos contenidos (cómo). Las nuevas perspectivas buscan respuestas que permitan resolver estos interrogantes.

En los años setenta el enfoque comunicativo traería la nueva perspectiva que necesitaba el proceso de enseñanza-aprendizaje defendiendo la concepción comunicativa de la lengua.

El concepto de competencia planteado por Chomsky, para el que ésta corresponde al conocimiento gramatical, representa el punto de partida de otros enfoques posteriores a pesar de que el concepto chomskiano se centrara en el conocimiento y no en la capacidad para utilizarlo en la comunicación interpersonal. Esta concepción de la competencia provocó las reacciones en contra de Lyons, Campbell y Walles y Hymes que resaltan el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Hymes es el primero que describió la competencia comunicativa como aquella que implicaba saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. Por esto, propone un concepto de competencia comunicativa incluyendo no sólo la gramaticalidad de las oraciones sino también si éstas son apropiadas o no al contexto. En este sentido, Hymes incluye conceptos como "ser apropiado" o "ser aceptable" que pasan a formar parte junto con el de "ser gramaticalmente correcto".

La **definición del concepto de competencia comunicativa** ha sufrido una reformulación. La competencia comunicativa está formada por subcomponentes que tienen que ser tenidos en cuenta por el profesor. Se ha considerado importante definir las distintas dimensiones de la competencia comunicativa con el fin de concretar los aspectos específicos que un aprendiz de lenguas debe conocer. Existen varios modelos de competencia comunicativa (Canale y Swain, Bachman, Celce, Börnyei y Thurell…) donde se refleja el desarrollo de la lingüística aplicada y la importante influencia de la pragmática y del análisis del discurso. En estos modelos observamos cierto solapamiento entre dimensiones y esto explica las diferentes clasificaciones en cada uno de ellos. El desarrollo de la dimensión discursiva y pragmática en estos modelos refleja la importancia que han adquirido el análisis del discurso y la pragmática en los últimos años hasta ser considerados como áreas fundamentales de la lingüística teórica y aplicada. Estos componentes son también esenciales en la adquisición y enseñanza de lengua.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas considera que la competencia comunicativa incluye varios componentes:

- Lingüístico: incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

- Sociolingüístico: trata las condiciones socioculturales del uso de la lengua que afectan a toda comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque sus integrantes no sean conscientes de ellos.

- Pragmático: está relacionado con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos, incluyendo el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Es evidente, como dice Jasone Cenoz, que los estudiantes de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, trasmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación.

Dentro de la enseñanza comunicativa ha nacido un nuevo concepto: la enseñanza comunicativa mediante tareas. Las tareas son las actividades comunicativas similares a las del mundo exterior que son incorporadas al aula y creadas con la finalidad de acercar el aula a la realidad de la comunicación, debiendo ser incorporadas al programa las necesidades comunicativas propias. Este nuevo concepto busca procesos de comunicación reales en el aula y trata de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en este contexto. Esta evolución de la enseñanza comunicativa trae cambios importantes como son: la incorporación en su concepción de los procesos de comunicación y el aprendizaje a partir de la realidad del aula. Sabemos que la comunicación no existe sin la necesidad real de comunicar algo y sin la motivación para llevar a cabo una situación ficticia que se puede dar fuera del aula. Hasta este momento, ni los enfoques anteriores, incluyendo la enseñanza comunicativa iban más allá de la simulación de la comunicación.

En estos momentos se vive un auténtico periodo de reflexión sobre la manera en la que aprenden los alumnos. Esto se ve reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que lo analiza en su capítulo sexto, denominado "El aprendizaje y la enseñanza de lenguas", que se centra en el estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe.

En el proceso de aprendizaje se ha revelado de gran importancia un aspecto que en determinadas ocasiones se había obviado, **las estrategias de aprendizaje**. El componente estratégico ha sido integrado como elemento esencial de la competencia comunicativa (Canale y Swain y Bachman) otorgándosele una función esencial en la activación del uso de la lengua.

Las estrategias son operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación. Como dice Sonsoles Fernández en Vademécum para la formación de profesores "Los contenidos estratégicos buscan favorecer el aprendizaje, poner en manos del aprendiz las herramientas para aprender y ayudarle a utilizarlas de la forma más rentable posible; preparan, por tanto, para un aprendizaje más activo, más personalizado, más responsable y más eficaz, no sólo en clase, sino siempre, y no sólo en el aprendizaje de la lengua, sino en cualquier aprendizaje."

En la línea metodológica actual, se busca la creación de un aprendiz más personalizado y eficaz contando activamente con su participación. En este sentido, asistimos entre otras cosas al desplazamiento del eje desde la enseñanza hacia el aprendizaje y el fomento de la autonomía por parte del alumno. Aquí incluimos conceptos como modos de aprender, motivación, autonomía, estrategias de aprendizaje…

En este marco, las estrategias de aprendizaje posibilitan el conocimiento mejor del aprendizaje del alumno para facilitar este proceso, potenciar las estrategias que puedan resultar más útiles para favorecer el aprendizaje y desarrollar la responsabilidad y la autonomía. Como comenta Sonsoles Fernández, cada aprendiz aporta un hacer estratégico ya experimentado de forma más o menos consciente. La acción didáctica debe construirse sobre ese hacer, motivar para que se active en clase y, a partir de ahí, desarrollarlo. Se trata de que cada aprendiz reconozca que posee los instrumentos para aprender a comunicarse en la nueva lengua y que pueda mejorarlos.

En este sentido, según el Vademécum para la formación de profesores podemos encontrar diferentes tipos de estrategias:

- Cognitivas: centradas en la comprensión de la lengua y usadas para centrar la atención en determinados aspectos de la información que se recibe, hacer el "input" comprensible, retener o almacenar para su uso en el futuro lo que han entendido, y desarrollar facilidad en el uso de lo que han aprendido.
- Comunicativas: centradas en la expresión y utilizadas para mantener activa la conversación.
- Práctica oral: utilizadas para crear oportunidades de usar la lengua.
- Metacongnitivas: utilizadas para la dirección y regulación del aprendizaje para planificar, monitorizar y comprobar resultados.

Así pues, las propuestas metodológicas actuales viven un periodo de reformulación y evolución. El enfoque comunicativo está desarrollando determinados conceptos como son la reformulación del concepto de competencia comunicativa, la aparición de las estrategias de aprendizaje y la preocupación por los procesos (tanto de comunicación como de aprendizaje). Esto implica que el profesorado realicemos un trabajo constante de autoevaluación y de reciclaje de nuestros conocimientos en esta materia.

Borja Guerra Alba

DESARROLLO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES DESDE SUS COMIENZOS HASTA LA ÁCTUALIDAD. EJEMPLIFICACIONES INVESTIGATIVAS ACTUALES.

Cándido Carrero Rodríguez.

"... la base del trabajo científico...desarrollo de experimentos, interpretación y **comunicación de los resultados**". (**Decreto208/2002, 23 julio**. Área de Física y Química. Contenidos. Aproximación al trabajo científico).

Ni que decir tiene, que para una comunicación eficiente y transmisión de los resultados de índole científico es necesario una didáctica de las ciencias que permita la comprensión de los resultados a personas relacionadas con este ámbito de trabajo y en general a la sociedad.

1. INTRODUCCIÓN.

La didáctica, aplicada a cualquier área del conocimiento y más concretamente en el ámbito científico, constituye una poderosa herramienta de transmisión de conocimiento y comprensión por parte de los sujetos implicados y de la población en su totalidad. Quizás, actualmente deba conceptuarse en términos de actualismo tecnológico sin perder rastros y esencias de épocas pasadas. De ahí la importancia de las Tecnología de la Información y la comunicación en la práctica docente (actualismo tecnológico) y valores como el respeto y la educación (premisas atemporales y permanentes).

2. DESARROLLO HISTÓRIDO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS.

En estos casi cincuenta y cinco años de antigüedad de la didáctica de la ciencias, algunos autores actuales han pretendido realizar una evolución histórica de la citada didáctica (Cleminson, Porlán y Espinet) .De forma genérica, estos estudios históricos coinciden en distinguir varias etapas en el desarrollo de la didáctica de las ciencias a nivel mundial. No obstante existen determinadas diferencias entre los distintos países. El la descripción de este desarrollo histórico, vamos a fundamentarnos en el estudio realizado por los Profesores Agustín Arduriz Bravo y Mercè Izquierdo Aymerich (Universidad autónoma de Barcelona). Estos docentes diferencian este desarrollo de la didáctica de las ciencias en cinco etapas. Estas se refieren fundamentalmente a la Science Education estadounidense, aunque en muchos aspectos pueden aplicarse a la didáctica de las ciencias europeas.

1. Etapa adisciplinar.

Abarca desde el siglo XIX hasta mediados de la década del '50 del siglo XX. Durante este periodo temporal las aportaciones al campo de la didáctica de las ciencias además de ser escasas, son sumamente heterogéneas. Estas conclusiones son emitidas como consecuencia de la disparidad de las producciones en torno a la didáctica y la falta de conexión entre sus autores. Para hacernos una idea del escaso desarrollo didáctico científico durante esta época, basta con examinar las publicaciones estadounidenses Science Education. En esta revista se vislumbra como determinados pensadores; en su mayoría científico, pero también filósofos, psicólogos y hasta educadores; se limitan a la realización de recomendaciones generales sin desarrolla un marco conceptual con marcado carácter didáctico.

2. Etapa tecnológica.

Se inicia como consecuencia de la voluntad de cambio de los currículos de ciencias y se extiende de forma vertiginosa por el mundo anglosajón durante las décadas del '50 y '60. Se ponen en funcionamiento una serie de programas que toman como orientaciones teóricas diversas investigaciones del ámbito psicológico relacionadas con el aprendizaje que se escapan de las especificaciones científicas. Posteriormente los programas son luego evaluados desde una perspectiva metodológica cuantitativa. Personas de renombrado prestigio científico apoyaron estas reformas curriculares generadas en esta etapa. Sírvase de ejemplo la autoridad científica de Jerome Brumer, Robert Gagné y Robert Kerplus. En esta época, la didáctica de las ciencias se apoya en el conocimiento científico desarrollado en áreas disciplinares externas. Podemos caracterizar esta etapa como tecnológica fundamentándonos en el hecho de que comenzó a existir la voluntad de intervenir en el aula sin ocuparse del desarrollo del conocimiento básico. Es necesario mencionar la existencia de países que siguen estancados en esta etapa tecnológica, sobre todo aquellos donde la investigación didáctica de base científica no se encuentra demasiado desarrollada. Se comienza entonces, según Aliberas (1989), a estar más preocupado por la poca cultura científica del ciudadano que por la formación de científicos de alto carácter elitista.

3. Etapa protodisciplinar.

Es a mediado de los '70 cuando se fragua una aquiescencia en lo concerniente a la existencia de la didáctica de las ciencias como un nuevo campo de estudios académicos. Comienzan a aparecer la llamada facultad invisible (invisible collage). En un principio los problemas de investigación de la didáctica se relacionan con el aprendizaje de contenidos específicos de ciencias. Es a partir de este momento cuando se separan los modelos más tradicionales (más centrados en el aprendizaje) de los nuevos modelos didácticos en sentido amplio. Según Laurence Viennot, estas nuevas concepciones alternativas surgen ante la necesidad de mostrar resultados

académicos rápidos y contundentes desde la incipiente didáctica de las ciencias. A partir de este momento los estudios en didáctica de las ciencias ganan su reconocimiento en el sector universitario, pero se formulan a nivel de postgrado, no incluyéndose en los planes de estudio tradicionales de ciencias naturales. La etapa protodisciplinar debe su nombre a que; en la secuencia cronológica en que acontecieron los eventos citados anteriormente; fue primero la identificación de un grupo consensuado de modelos teóricos que la aparición de un conjunto de personas guiadas por los mismos fines. Aparecen diferentes escuelas independientes no conocedoras unas de otras. A través de ellas se conformarán más tarde la didáctica de las ciencias.

4. Disciplina emergente.

Durante la década de los '80 los didactas de las ciencias comienzan a preocuparse por la coherencia teórica en lo concerniente al enorme conocimiento acumulado. Se aprecia la existencia de conjuntos de personas que se ven guiadas por la misma problemática. Es entonces cuando se hace necesario un análisis de los marcos conceptuales y metodológicos para guiar la exploración y análisis de esta problemática. Lo que si que queda claramente consensuado es que la base común para la mayor parte de los estudios es el constructivismo. En base a este constructivismo se abre la posibilidad de que este marco se convierta en un modelo teórico con suficiente solidez que sirva para guiar a la didáctica de las ciencias a modo de paradigma.

5. Disciplina consolidada.

Hace referencia al actualismo didáctico científico. Durante los últimos años existe un consenso más bien generalizado sobre la consolidación de la didáctica de las ciencias vista tanto como comunidad académica y como cuerpo teórico. Joshua y Dupin fundamentan esta consolidación en que la didáctica de las ciencias en base a que ha madurado lo suficiente como para poder ser enseñada a su vez. Además este consenso parece apoyarse en una serie de indicadores empíricos que ratifican el elevado grado de madurez de la didáctica de las ciencias. Alguno de estos indicadores son expuestos a continuación:

1. La cantidad de producciones anuales, que ha crecido exponencialmente (Gil-Pérez).
2. La consolidación de redes de difusión de resultado a nivel mundial. (Sanmantí).
3. El reconocimiento como área de conocimiento específica y como titulación de postgrado de la didáctica de las ciencias.
4. La complejidad y sobre todo la elevada capacidad para realizar de forma inmediata, innovaciones positivas para sus fines.

Es necesario aclarar que en los últimos quince años existe un apreciable acercamiento entre las posturas defendidas por las comunidades de didáctica de Norteamérica, Gran Bretaña, Australia, Europa continental y Latinoamérica.

Ejemplificaciones investigativas actuales.

Del amplio espectro de labores investigadoras y trabajos sumamente interesentes en el campo de la didáctica de las ciencias para los niveles de secundaria y bachillerato en el marco referencial autonómico y nacional, he destacado aquel que, sin perder rigor y criterio, parece ser uno de los más recientes en el panorama educativo. No obstante se van a mencionar algunos de carácter internacional debido a su importancia y valor educativo.

a) Referencia autonómica.

Trabajo 1 Unidad didáctica "contaminación en el hogar".

- **Autores y localización**: Forma parte de la Unidad Temática CONTAMINACIÓN (1), y que los autores imparten dentro bloque temático Repercusiones Sociales del Desarrollo Científico y Técnico de la programación de la asignatura "Ciencia, Técnica y Sociedad" de 1º de Bachillerato, en Andalucía.(2006)

- **Resumen:** Se trata de una concreción didáctica andaluza dentro del programa de la asignatura "Ciencia, técnica y sociedad". Dada su extensión no resulta posible su desarrollo en el presente artículo. No obstante puede ser analizado e su integridad en la dirección; (http://redes.cepmalaga.org/courses/052922CE012/document/Comunicacion_congreso/Granada_sep2005/propuesta_granada.doc?cidReq=052922CE012).

b) Referencia nacional e internacional

Trabajo 1: La investigación en didáctica de las ciencias; elementos para su comprensión.

- Autores: **Rufina Gutiérrez Goncet**

- **Localización:** Bordón: Revista de orientación pedagógica, ISSN 0210-5934, Nº 268, 1987 (Ejemplar dedicado a: La investigación en didáctica de las ciencias : algunos aspectos de interés) , pags. 339-362

- **Resumen:** El artículo describe algunas características de la Comunidad Científica internacional - en el sentido kuhniano del término- que investiga en Didáctica de las Ciencias. Se destacan sus peculiares disposiciones para la apertura epistemológica e interdisciplinar, subrayando aspectos relacionados con métodos de investigación y con la psicología del aprendizaje. Con todo ello se pretende facilitar el conocimiento y cercanía de esta Comunidad a las diversas Comunidades Científicas que investigan en otros campos de la Educación.

Trabajo 2: Líneas de Investigación y Oferta de Servicios. Didáctica de las ciencias experimentales.

- **Autor/Investigador:**
GIL QUÍLEZ, María José.

- **Resumen/Líneas de Investigación:**
Hidracnelas de la península ibérica.- Detección y modificación de actitudes medio ambientales en alumnos de educación secundaria.- enseñanza de la ecología. Dificultades en la enseñanza. Aprendizaje en la adaptación

- **Códigos UNESCO:** 2508, 5802

- **Códigos NABS:** 0.810, 0.300, 0.140

Trabajo 3: Conceptualizing Teaching as Science: John Dewey in Dialogue with the National Research Council

- **Authors:** Seals, Greg

- **Source:** Educational Theory, v54 n1 p1-26 Feb 2004. (ISSN-0013-2004).

- **Abstract:** John Dewey and the National Research Council NRC both discuss the problem of translating scientific research into contexts of schooling, but differ about the proper solution to the problem. The NRC would solve it by empirical investigation. Dewey finds value in that approach, but also wants educational theorists to construct general heuristics to guide scientists in creating research agendas of intrinsic interest to education practitioners. Dewey's plan faces an apparently insurmountable difficulty. General heuristics of the sort Dewey needs are not widely recognized to exist. In light of the presumed fact of education's inability to articulate a general framework to guide teaching practice, the NRC plan becomes preferred by default. I propose that Experience and Education provides a frame of reference from which pedagogical practice appears as a field of scientific endeavor in its own right. Conceptualizing teaching as a science suggests ways to rework the NRC plan.

3. BIBLIOGRAFÍA.

- **Decreto208/2002, 23 julio**. Área de Física y Química. Contenidos. Aproximación al trabajo científico.
- **CUBERO, R (1987)** Esquemas de ciencias de la educación. Sección de psicología. Universidad de Sevilla. Conocimiento y cambio conceptual. Facultad de Filosofía.
- Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.1 Nº 3 (2002). www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero3/Art1.pdf
- Centro de profesorado de Málaga. Redes virtuales. Grupo Galileo http://redes.cepmalaga.org/courses/052922CE012/

Cándido Carrero Rodríguez.

EL DIVORCIO INDIO

Carlos Alberto Font Gavira

"Hace muchos años, establecimos una cita con el destino y ha llegado el momento de cumplir nuestra promesa. A medianoche, cuando los hombres duerman, la India despertará a la vida y a la libertad. Se aproxima el instante, un instante rara vez ofrecido por la Historia, en que un pueblo sale del pasado para entrar en el futuro, en que finaliza una época, en que el alma de una nación, durante largo tiempo sofocado, vuelve a encontrar su expresión". Estas elocuentes y sentidas palabras pertenecen a Jawaharlal Nehru, discípulo preferido de Gandhi y primer jefe de gobierno de la India independiente, que lanzaba al mundo el mensaje de la liberación de la India tras siglos de domino británico. Este año 2007 se han conmemorado los sesenta años de la independencia de India y Pakistán (no hay que olvidar a Pakistán) entroncando con el protagonismo actual de estos gigantes asiáticos. La descolonización fue un proceso esperanzador para muchos y lanzaba la promesa de un futuro feliz y diferente al pasado de las antiguas colonias europeas pero la realidad demostraría que vivían en un desengaño. Las antiguas colonias han pasado de una situación de esclavos a una situación de servidumbre, pues la liberación de un esclavo no significa su plena identificación con una persona libre, ya que mantiene vínculos con su antiguo propietario, del que se considera cliente.

La independencia el subcontinente llevó aparejada el divorcio más trágico de la historia reciente: la independencia de la India británica y el consiguiente nacimiento de dos Estados; Pakistán y la Unión India. Las relaciones de estos dos nuevos países nacieron envenenadas desde un principio. La independencia no se hizo con escuadra y cartabón pero la división por motivos religiosos fue errática a la par que suicida. Me recuerda a la vieja fórmula europea del Cuius regio eius religio.- los súbditos deben profesar la religión de su príncipe, en este caso, hindúes o musulmanes. La incoherencia se impuso pues en la India independiente el 12% de su población eran musulmanes. ¿No deberían estar en Pakistán? La reivindicación de la Liga Musulmana, liderada por Alí Jinnah, la división del país, no podía sino engendrar una tragedia. Quien fomenta la división propone el aniquilamiento como se demostró veinticinco años después de la independencia cuando el incipiente Pakistán se desgajó en dos partes: Pakistán Occidental y Pakistán Oriental (actual Bangladesh) tras una cruenta guerra civil. Y como en la mayoría de los divorcios, las cuestiones monetarias dieron lugar a las discusiones más ásperas. Era preciso repartir los haberes de los Bancos del Estado, los lingotes de oro de la caja fuerte del Bank of India y todo el numerario.

Históricamente las dos grandes religiones (hinduismo e Islam) injertadas en el cuerpo de la India estaban fundadas en dos concepciones distintas de la divinidad. Lo que más separaba a los hindúes de los musulmanes era la gran barrera social que suponía el sistema hindú de castas. Cada oficio tenía su casta, lo que dividía a la sociedad hindú en una miríada de corporaciones semejantes a compartimentos estancos en el interior de los cuales estaban todos condenados a vivir y morir sin esperanza alguna de evasión. Los musulmanes, para quienes el Islam representaba una privilegiada fraternidad de creyentes, lanzaron su anatema sobre este sistema. La mayoría de conversos al Islam provenía, evidentemente, de los parias del hinduismo, los intocables. Éstos encontraban inmediatamente en el Islam la rehabilitación que solamente se les había prometido en una lejana encarnación. En cuanto a las masas musulmanas, las estructuras de la sociedad india rara vez les habían permitido, pese a su nueva religión, escapara a la condición de parias que había sido la suya. También entran en cuestión las desigualdades económicas puesto que los hindúes se convirtieron en los financieros, lo hombres de negocios, los administradores del país al socaire del dominio británico. Casi en todas partes el papel de usurero era asumido por hindúes, en parte debido a sus aptitudes, en parte porque la ley coránica prohíbe a los musulmanes el comercio del dinero.

Es lógico pensar que un país de tan enorme diversidad religiosa y cultural como la India surgieran discrepancias y diferencias a la hora de encaminar la lucha por la liberación nacional frente al colonialismo británico. Pero la idea de la partición es una decisión política, no cultural, y se apoyó sobremanera en cualquier justificación histórica que pudiera servir a los ideólogos del nacionalismo musulmán. Es realmente curiosa y llamativa la trayectoria de Alí Jinnah quien en un principio abogó por la lucha unida de musulmanes e hindúes frente al colonizador británico para después cambiar bruscamente y exigir un Pakistán independiente que aglutinará a todos los musulmanes de la India. ¿Qué factor influyó en Jinnah para cambiar tan radicalmente de parecer?

Hay que decir que Jinnah jamás participó en las campañas de desobediencia civil patrocinadas por Gandhi ni jamás pisó la cárcel a diferencia de casi todos los líderes del Partido del Congreso como Gandhi, Nehru o Patel. Además, Jinnah, por asi decirlo, se comportó como un "colaboracionista" con los británicos siempre negociando con ellos de la manera que ellos dictaminaban. Los británicos no estaban a favor de la partición de la colonia y Louis Mountbatten, último virrey de la India, hizo ímprobos esfuerzos por evitarla pero se tropezó con la inflexibilidad y dureza de criterio de Jinnah, quien no estaba dispuesto a ceder en ninguno de sus exigencias. Los líderes del Partido del Congreso cedieron y rebajaron sus posturas todo lo que pudieron, de hecho los asesinos de Gandhi declararon que la causa de su crimen fue la excesiva benevolencia del Mahatma con los musulmanes, de haber cedido demasiado. Es difícil encontrar el veneno original que contaminó a los líderes musulmanes para exigir la secesión del país. Un veneno que asoma en las declaraciones de muchos de sus intelectuales y primeras cabezas gobernantes de Pakistán. Baste aquí un muestra:

. "No nos dejaremos crucificar en la cruz del nacionalismo hindú. La India como una sola nación constituye una absurda mentira". Rahmat Ali- intelectual musulmán.

. “La forma unificada de gobierno es inconcebible y la comunidad religiosa debe ser el fundamento de la identificación nacional”- Sir Mohamet Iqbal.

. “No somos hermanos. No lo hemos sido nunca. Nuestras religiones inciden con demasiada profundidad en nuestras almas, en nuestros sistemas de vida. Desde el día en que nace hasta el día en que muere, un hindú y un musulmán están sometidos a leyes y costumbres que no tienen ningún punto de contacto. Son dos religiones fuertes e irreconciliables”- Alí Bhutto, Presidente de Pakistán.

¿Y los británicos? ¿Cómo actuaron ante el desafío que suponía la independencia de su colonia más preciada? ¿Cómo organizaron la concesión de independencia de India?

Los ingleses no fomentaron la división religiosa pero si se aprovecharon de ella, pues se empleó el célebre “Divide y vencerás” para mantener a los colonizados débiles y enfrentados entre ellos. Algo parecido, salvando las distancias, ocurrió con Palestina. Cuando el polvorín está a punto de estallar los británicos se evaden y abandonan el territorio. Aún así, los británicos guardaron bien sus intereses pues pactaban las independencias para luego integrar a los nuevos Estados en la comunidad británica. La Commonwealth no deja de ser la adaptación del Imperio británico a la descolonización (un mero eufemismo) porque el objetivo colonizador fue más mercantil y económico que político. Los británicos dejaron un sistema de administración favorable a la autonomía, además de que los ingleses pactaban las independencias para luego integrar a los nuevos Estados en la comunidad británica. La Commonwealth no deja de ser la adaptación del imperio Británico a la descolonización (simple eufemismo); porque el objetivo colonizador fue más mercantil y económico que político. No fue una federación sino una asociación que comenzó concediendo autogobierno a las colonias americanas y australianas desde mediados del siglo XIX mediante la instauración de Dominios, que reflejaban las ideas de igualdad y autonomía. A partir de los años veinte se desarrollaron las Conferencias Imperiales, que incluso abordaron la posibilidad de crear una Constitución para todo el Imperio y la clarificación jurídica de los Dominios. En 1931 se llega al Estatuto de Westminster, la Carta Magna de la Commenwealth, que permitía la libre adscripción y salida tras las independencias de las colonias, y que además se encargó de difundir el derecho común inglés (con la excepción de las áreas islámicas).

Hasta la dominación inglesa la India no conoció un verdadero Estado nacional. La unidad de los pueblos de la India no fue política sino religiosa y social: el hinduismo y el sistema de castas. De ahí que se haya dicho que la India no es una nación sino una civilización. Es curioso afirmar que la resurrección de los antiguos pueblos y sus culturas y religiones (como hablaba Nehru en su discurso de proclamación de independencia) hubiese sido imposible sin la presencia de Occidente y la influencia de sus ideas e instituciones. Esa fue la realidad.

Las paradojas del subcontinente indio no dejan de sucederse pues si viviese Gandhi, apóstol de la no violencia, mal podía imaginar que el 60 aniversario de su gran triunfo se festejaría con el cuarto Ejército más grande del mundo y un acuerdo de desarrollo de un programa nuclear con Estados Unidos. ¿Es ésta la India que se salvaría mediante el trabajo manual y el trabajo con la rueca?

Carlos Alberto Font Gavira

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Carlos Fernández-Espada Ruiz

El conocimiento del ser humano, por introducirnos en la investigación de forma un tanto filosófica, es la suma de informaciones sobre todo lo que ha interesado en algún momento al hombre. El conocimiento científico, forma parte de ese conjunto de informaciones, pero es diferente al resto de conocimientos.

Según J. Bernardo Carrasco y J. Fernando Calderero (2000), cuando buscamos adquirir un conocimiento científico, deseamos que sea, además de objetivo y racional (como cualquier conocimiento que queramos adquirir), sistemático, de origen empírico, falible, metódico, analítico y de posible comunicación.

Por lo tanto, el conocimiento científico se compone de reglas sobre el funcionamiento de la Naturaleza y la especie humana. En principio, el ámbito de aplicación de tales reglas aspira a ser universal, pero esto no es siempre posible, lo que ha dado lugar a numerosas y largas discusiones entre los científicos. Por eso muchos científicos han sostenido que la universalidad del conocimiento científico sólo es relativa al funcionamiento de la Naturaleza, pero no en el funcionamiento de los seres humanos.

Por este motivo, se distinguió entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Las primeras serían más científicas, pues sus leyes serían de carácter universal, aunque no es del todo cierto, pues existe cierta relatividad (en el estricto significado de la palabra) en algunas leyes científicas (véase las leyes de la mecánica universal de Newton). En definitiva y teniendo en cuenta esta discusión, podemos concluir que ambas buscan el máximo ámbito de generabilidad.

Además, poco a poco las Ciencias Sociales han ido ganando terreno en la denominación de ciencia, pues ambas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) se rigen por una metodología científica más o menos estandarizada: El método científico. La gran característica de este método es su replicabilidad, es decir, que posibilita repetir la misma investigación, del mismo modo que se hizo la primera vez, consiguiendo los mismos resultados y permitiendo un consenso dentro de la comunidad científica.

Según afirman los autores de la corriente más crítica, la investigación educativa ha dado la espalda a la práctica docente en el sentido de que muy poco de lo investigado resulta de utilidad al docente en el aula. Desde la década de los 70 en adelante, algunos autores han alzado la voz denunciando la esterilidad de los esfuerzos investigadores en el ámbito de la educación. Coinciden en afirmar que la mayor parte de los estudios realizados carecen de aplicabilidad práctica.

La elaboración de teorías educativas parece ser el objetivo fundamental de las investigaciones realizadas, en detrimento del desarrollo de herramientas validadas científicamente para el desempeño de la función docente.

Las aportaciones críticas más importantes provienen de los siguientes autores:

Carl Kaestle (1993) "The Awful Reputation of Educational Research"

Opina que ni los temas abordados por las investigaciones son los que demandan los docentes, ni los resultados obtenidos sirven para mejorar el proceso de toma de decisiones de los docentes, que son en última instancia los usuarios potenciales de esos resultados.

La AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa) (1998) en la revista "Educational Researcher"

Se queda más ancha que larga concluyendo en un artículo señalando que la investigación educativa debería conformarse con ser una ciencia menor, con un impacto en la práctica muy limitado (citado de Escorza y Piñero 2006).

Hargreaves (1996) en una conferencia para la Agencia de Formación del profesorado

Denuncia que los docentes no se basan en los hallazgos experimentales para tomar sus decisiones didácticas y culpa de ello a la investigación educativa que no ha sabido generar un cuerpo coherente de conocimientos sólidos incontrovertibles, ni difundir sus hallazgos (Muñoz – Repiso, 2004).

En España, De la Orden (1998) parece encontrar un culpable en el propio docente
Al afirmar que la investigación educativa no tiene más eco en la práctica docente, en parte debido a que los docentes no la tienen en cuenta.

La necesidad de un cambio de actitud:

Para que la investigación en educación sea productiva, es necesario plantear un nuevo marco de relaciones entre investigación y práctica.

Este marco de relaciones ha de dejar de lado la relación de subordinación entre ambas. La investigación no está por encima de la práctica. No debe existir una relación de poder y subordinación entre ambos tipos de saberes, sino que deben trabajar codo con codo por la mejora educativa. De nada sirve la formación de equipos mixtos si en su organización interna y su funcionamiento no existen condiciones de equiparación real.

Por otro lado, debemos valorar correctamente el conocimiento que proporciona la práctica educativa. La investigación ha de tener estos conocimientos en cuenta, pues constituye una valiosa fuente de información. Pero, del mismo modo, la investigación debe, nunca mejor dicho, investigar las causas por las que una metodología funciona o no, teniendo en cuenta las variables y que median y moderan en los resultados.

La importancia de la investigación y la innovación en educación:

Es cierto que la experiencia es un grado; el dedicarse y haberse dedicado durante tiempo a la docencia es un valor fundamental que proporciona aprendizajes sobre qué nos funciona y qué no. Pero estos métodos funcionan (o no) por ciertas razones. La información científica, es decir, la información válida sobre las mejores formas de enseñar a los niños, es la que deberíamos usar. El porqué está claro: conocemos en qué asignatura es efectiva, con qué tipo de niños, con qué edades, y un sin fin de variables que se han estudiado sobre el método en cuestión, sin basarnos en un mero “a mí me funciona”.

Todos, sin excepción, sacamos nuestras propias conclusiones de nuestras experiencias personales. Generalizamos a partir de lo que observamos y, a menudo, lo convertimos en verdades absolutas para toda la vida. El ser humano, en ocasiones hace juicios que protegen su autoestima y su yo en el mundo, es decir, empleamos la subjetividad. Por lo tanto, podemos preguntarnos cuán ciertas son estas leyes en las que basamos nuestra vida.

A veces, encontramos informaciones contradictorias sobre la forma en que podemos abordar un problema (por ejemplo, el método para corregir la dislexia). Podemos escuchar a distintos expertos que defienden una metodología y, al mismo tiempo, leer que se trabaja mejor con otro. ¿Qué debemos hacer cuando nos encontramos con esto? La mejor forma de conocer el mejor método es analizar las investigaciones que se han realizado sobre el tema, pues estas nos mostrarán cuál es la metodología empleada y qué resultados ha proporcionado, en función de las variables se hayan tomado.

La innovación como recurso para el afrontamiento de la problemática escolar:

La investigación proporciona al docente una forma de adquirir habilidades y estrategias innovadoras con las que afrontar distintas situaciones diarias en el aula, en el centro, etc. Por lo tanto, la innovación educativa es necesaria para poder producir un conocimiento que sea útil, tanto para elaborar nuestras propuestas intelectuales como para dar respuestas prácticas a un asunto concreto. La innovación se produce mediante la investigación, y esta investigación, en nuestro caso, educativa, tiene ciertas características:

Los fenómenos educativos son complejos:

Cuando se estudian los valores, las actitudes, las creencias, etc., se parte del hecho de que no pueden ser completamente sometidos a experimentación, sino que deben ser estudiados desde planteamientos humanístico-interpretativos, con una innegable e imprescindible carga subjetiva, lo cual no significa que no puedan ser objeto de estudio.

Se emplean muchos y diversos métodos:

Debido a lo comentado anteriormente, la investigación en educación tiene carácter plurimetodológico, es decir, emplea métodos como los modelos experimentales, descriptivos, históricos, cualitativos, etc.

Relación entre el investigador y el objeto de estudio:

El investigador forma parte, comúnmente, del objeto de investiga. Esto supone que debe mantener la mayor objetividad posible en tanto que no puede renunciar a sus ideales, valores, intereses, etc.

Carácter multidisciplinar:

Muchos de los fenómenos que se investigan en educación pueden contemplarse desde la perspectiva de diferentes disciplinas como la psicología o la sociología, lo que exige el esfuerzo coordinado de varias disciplinas.

La innovación supone un cambio, una mutación y sugiere la superioridad de lo nuevo sobre lo viejo. Investigación e innovación son el resultado de una larga reflexión sobre problemas específicos.

Es evidente, ante los ojos de cualquier observador, que existen distintas anomalías escolares en nuestras aulas. Además, muchos de nuestros docentes y miembros de la comunidad educativa no saben cómo educar a los alumnos de forma útil para el futuro. No sólo los problemas se deben a trastornos del aprendizaje, sino también a trastornos de conducta. Algunos padres no aceptan la instrucción escolar y la disciplina que se exige en el colegio, porque defienden que coartan la acción individual del niño y no les facilitan la inserción en la vida adulta. En definitiva, ser maestro no resulta sencillo, hay que mediar con múltiples variables para poder cumplir la tarea, tan fácil de decir y difícil de cumplir, de encargarse de la educación formal e institucionalizada de los niños.

La investigación y la innovación suponen, de cara a la mejora de la práctica educativa, la generación de nuevas respuestas a una situación problemática que requiere la conjunción entre atención, experiencia y creatividad.

Como contribuye la innovación en la investigación y como impacta en la práctica docente:

La investigación y la innovación pretenden modificar la práctica independiente. Tomás Escudero y Ana Delia Correa (2006) subrayaron los siguientes puntos para describir este impacto.

La innovación ayuda a encontrar aquellos temas que resulta necesario estudiar.

Como consecuencia puede estudiarse la prioridad de los diversos asuntos a estudiar. Habitualmente dichos asuntos son localizados por los docentes en activo y, además, son éstos los que aportan las primeras soluciones.

Los temas obtenidos a través de la innovación pueden convertirse en objeto de estudio.

La sistematización, comprensión, evaluación y difusión de las buenas prácticas es una de las prioridades de la investigación para alcanzar una mayor calidad de la práctica educativa.

Las innovaciones suponen una fuente de hipótesis factibles para nuestras investigaciones.

Las innovaciones sugieren diversas respuestas a un problema específico. Estas respuestas se basan, en la mayoría de los casos, en la práctica educativa de los docentes y, comúnmente, están ya validadas en la práctica. Por lo tanto, son una excelente fuente de ideas para la creación de hipótesis de investigación.

En consecuencia, las innovaciones constituyen el mejor marco para validar los resultados de la investigación.

Si los resultados de nuestra investigación fueran coherentes con las innovaciones desarrolladas, podríamos concluir que hemos hecho una aportación sólida de aplicación factible. Sin embargo, en caso de que no fueran coherentes, los resultados deben tomarse con extrema cautela.

Las innovaciones suponen una aportación fundamental tanto a la investigación como a la práctica clínica en cuanto que ofrecen temas de estudio, hipótesis, objetos de análisis y marcos para la validación de las investigaciones. Sin embargo, la investigación tiene que asumir el papel clave del establecimiento y la difusión de las propuestas en función de sus efectos sobre las escuelas y los alumnos. En conclusión, la investigación puede contribuir a la innovación ayudando a su evaluación, sistematización, a su comprensión y explicación.

Características de la investigación cualitativa Vs. Cuantitativa:

La investigación cuantitativa puede definirse como aquella que utiliza la metodología empírico-analítica para estudiar los fenómenos sociales, esto es, una metodología fundamentada en el paradigma positivista, que estudia los fenómenos sociales a través de la observación y la experimentación, cuantifica la realidad y utiliza las pruebas estadísticas para el análisis de datos.

En cambio, la metodología cualitativa se basa en los supuestos del paradigma interpretativo (constructivista) y estudia las interpretaciones que las personas hacen de la realidad social a través de los significados e intenciones humanas a través de modalidades de investigación como la etnografía, la fenomenología o el interaccionismo simbólico, entre otros.

Carlos Fernández-Espada Ruiz

LA AMENAZA DEL " P.P."

Carlos Marchena González

No considere el amable lector que la línea editorial de esta publicación ha cambiado de orientación o que el autor del presente artículo, "contaminado" por el frenesí de encuestas en torno a la intención del voto de los ciudadanos en las próximas elecciones generales, se adentra en la maraña del campo político. Nada más lejos de la realidad; educación y política nunca fueron buenas compañeras de viaje, quizás por las famosas antinomias descritas por Ricardo Nasiff : continuidad versus cambio social..

Tampoco se trata de un conflicto guerrero contra el lado oculto de las fuerzas cósmicas que tienen el propósito de acabar con nuestro mundo "digitalizado"; aunque... existen ciertas similitudes; recordemos las competencias básicas (concretamente la digital) y la aplicación de las nuevas tecnologías de la información/comunicación en el ámbito educativo. Cuestión ésta que se irá mostrando en el devenir del texto impreso.

Nuestras siglas responden a la expresión anglosajona "Power Point ".

Resulta habitual, en cualquier acto expositivo, solicitar el apoyo de un "cañón" y un "P.C.", como si se tratase de un enfrentamiento bélico- sin aludir a la incorrección de referirse a conceptos ajenos a los de cultura de Paz y No Violencia - más que un proceso de crecimiento personal para los oyentes: el power point como coraza tras la cual "esconderse" para evitar cualquier tipo de "ataque". La oratoria no atraviesa buenos momentos.

Es patético contemplar el desarrollo de una exposición oral con el soporte visual de una presentación en "P.P.". Al margen de una confección más o menos elaborada y atrayente para los receptores (¿ podríamos llamarle creatividad?) tras la cual se refleja el tiempo dedicado y el dominio del software oportuno, no se aprecian otras capacidades que conduzcan a pensar en las habilidades comunicativas y "pedagógica" de su autor. En repetidas ocasiones se atenta contra el más elemental respeto al auditorio realizando una lectura simple, sin ningún tipo de esfuerzo comprensivo, que parece poner en duda el dominio de los saberes instrumentales básicos de aquellos que con la vista en la pantalla intentan no caer en el más profundo tedio.

Este comentario inicial, a la par que real, nos sirve para introducirnos en el verdadero trasfondo de la cuestión: el uso de las nuevas tecnologías en la parcela educativa. La modernización del Sistema Educativo, en el momento actual, se vertebra en torno a una serie claves socio-políticas tales como: la multiculturalidad y su abordaje a nivel de centros educativos; el fomento de valores cívicos; la garantía de equidad e igualdad y, por supuesto, el desarrollo digital. Obviamente los ingredientes reseñados son básicos para el diseño de esta Escuela de Futuro. Pero ¿ cuál es la estrategia para su "materialización"?. ¿ Cuáles son los modelos de referencia?.

No parece que existan modelos sino iniciativas en múltiples ocasiones inconexas entre ellas. Cualquier modelo sectorial, como puede ser el representado por la introducción de las denominadas TICs, reclama perspectivas de mayor alcance; es decir, un "andamiaje" escolar definido y sustentado sobre una serie de principios rectores.

La tarea descrita resulta complicada, cuando no inalcanzable, en una situación de provisionalidad que afecta en los últimos años a todo el quehacer educativo, incluido el legislativo. La "hiperactividad" del sistema formativo está provocando situaciones patéticas cuando no de auténtica ansiedad entre los diferentes componentes de la comunidad educativa más cercanos a la realidad escolar.

Partiendo de esta circunstancia, las propuestas formuladas no parecen ir más allá de la mera dotación, cuestión por otro lado siempre deseable, de recursos materiales que "adornen" nuestros centros. Las fiestas navideñas parecen anticiparse al mes de septiembre como si ya se fueran haciendo eco del pronosticado cambio climático.

La "ferretería pedagógica" es la auténtica protagonista de nuestras aulas. La estética de las clases ha sufrido un cambio copernicano, los equipos informáticos ocupan un lugar de privilegio, incluso por encima del propio alumnado. El culto a la inteligencia artificial no parece tener límites. La organización de los espacios gravita en torno a estos nuevos depositarios del saber enciclopédico. Un mundo de fascinación e interés se respira en la atmósfera de estas aulas. Estamos ante los nuevos oráculos del siglo XXI...pero la decepción acontece cuando se levanta el telón y comienza la función: situaciones esperpénticas se convierten en protagonistas. Todo parece apuntar hacia que las prácticas educativas se enriquecen con nuevos "soportes" que relegan a un segundo plano los recursos clásicos: desde la ancestral y muy socorrida pizarra hasta los reproductores de DVD. Pero ...

¿ Qué sucede con los planteamientos metodológicos ?; ¿ qué modelos didácticos justifican su presencia?. ¿ Existen diferencias destacables en el proceso de aprendizaje de los discentes entre unos centros y otros en función de la dotación de recursos informáticos?. ¿ La búsqueda, selección e interpretación/aplicación de la información es cualitativamente superior en los denominados " Centros TICs" ?. ¿Contribuyen estos nuevos planteamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo de las competencias básicas?; ¿ facilitan dicho desarrollo de forma parcial o global?. ¿ Cuál ha de ser el nuevo rol asignado al profesorado?; ¿ se están llevando a cabo

modificaciones sustanciales en la cualificación del profesorado para hacer frente a los nuevos retos que se le proponen? . ¿ Pueden soportar nuestras estructuras educativas las nuevas cargas que suponen la generalización de esta medida, tanto en coste inicial como de mantenimiento?;...

Quizás sean demasiadas preguntas para una realidad que parece resitirse a los cambios, sin duda necesarios, que desde una visión prospectiva es preciso abordar. Pero cabe plantearse si los inicios han sido los adecuados cuando aspectos tan "fugaces" como los que a continuación se reseñan están aun pendientes de resolver:

- La formación del profesorado no ha dado respuesta a todas las exigencias que las nuevas tecnologías demandan.
- La conservación y mantenimiento del "aparataje" informático no ha estado lo suficiente y eficazmente prevista.
- La ausencia/limitaciones de materiales "ad hoc" con los cuales iniciar esta andadura.
- Restringidos apoyos a las iniciativas de implicación del profesorado en estos proyectos innovadores.
- **...**

El analfabetismo funcional que representa el escaso dominio de la competencia digital parece estar garantizado en supuestos modelos carentes de fundamentos sólidos que superen simples iniciativas propagandísticas de la política, con minúsculas, de turno.

Una vez más parece crearse el "órgano antes que la función", generar situaciones para las cuales se carece de las oportunas respuestas. Darwin manifestaría su estupor ante tal afirmación. Evidentemente no se puede evolucionar de la nada.

Todo ello sin añadir las necesidades básicas no atendidas que vendrían a implementar los enfoques críticos formulados en torno a la ya mencionada "ferretería pedagógica" y supuestas "modernizaciones": deterioro y no reposición del mobiliario de los centros; restricciones en la cobertura de las bajas del profesorado; incremento de las ratios para la reducción de grupos y profesorado; limitaciones en la aplicación de las posibilidades marcadas en la propia norma por ausencia de recursos de toda índole;...

El bricolaje escolar está a un paso de la chapuza cuando las ideas no guían los "utensilios" empleados.

No se trata, paciente lector, de cuestionar la importancia de tal iniciativa, que por otro lado no es más que responder a las exigencias sociales. La cuestión radica en incardinar estas loables medidas dentro de un esquema de articulación de las mismas dotado de coherencia y efectividad. No siempre es posible contar con un " plan B", que con ser preocupante no es tan suicida como cuando se carece de cualquier opción.

Para concluir sólo nos queda esperar que el cúmulo de acciones que se están "volcando" en los centros educativos no vengan a representar un espejismo tras el cual se oculten las propias limitaciones de los gestores del Sistema para su renovación/reconversión; a modo de orador poco experimentado que se acoge al "Poder del Punto "(Power Point) para camuflar sus limitaciones.

Por cierto no olvide el lector que se encuentra ante un escrito virtual; como la vida fue sueño para el personaje de Pedro Calderón de la Barca.

Carlos Marchena González

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Carlos Navas Calvo

Actualmente, la sociedad en su conjunto, intenta analizar cuál es la causa del elevado índice de fracaso escolar que se está dando con más incidencia a partir de la etapa Secundaria Obligatoria. Nos preguntamos si se debe a un desconocimiento por parte del profesorado de las metodologías y técnicas más apropiadas, a la dificultad para elaborar y secuenciar actividades que resulten eficaces para lograr los objetivos que se deben ir alcanzando, o a la falta de dominio de los contenidos que se deben impartir. Sin embargo, debemos tener en cuenta que todos estos aspectos se van adquiriendo y perfeccionando con la práctica docente.

No podemos considerar al profesor como único responsable de esta situación ni como un mero transmisor y evaluador de conocimientos. Es importante que conozca las características de sus alumnos, sus necesidades e intereses y sepa conectar con ellos de manera que se cree un aprendizaje atrayente, motivador y dinámico en el que el alumno se convierta en protagonista, abandonando así la actitud pasiva y de simple receptor que adquiría en la enseñanza tradicional. No es fácil conseguir esta implicación si no contamos con estrategias didácticas que hagan la clase más atractiva y nos permitan atender a la diversidad de alumnos, procurando ofrecer un aprendizaje lo más individualizado posible. Podemos deducir, por tanto, que una de las principales causas del fracaso que se da en las aulas es la desmotivación por parte del alumnado. Debemos buscar respuestas que nos conduzcan a un cambio tan necesario como urgente: ¿Cómo conseguimos motivar al alumnado?, ¿cómo podemos conectar con sus intereses?, ¿qué estrategias y metodologías propician una mayor implicación?, ¿De qué manera las utilizamos para atender a la gran diversidad de alumnos que encontramos?. Es obvio que no existen remedios universales, pero habría que apostar por una metodología que reuniera unas condiciones:

Que favorezca el trabajo colectivo y la interacción del grupo, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento, una escucha activa que conlleve una comunicación eficaz, llegar al consenso a través de la negociación de distintos puntos de vista y fomentar las habilidades sociales en los alumnos. Una técnica que nos puede llevar a la consecución de estos objetivos es la del trabajo en grupo o cooperativo, aplicable a cualquier área del currículum que pretendamos trabajar.

¿Qué aprenden nuestros alumnos y alumnas cooperando?. Cooperación es sinónimo de colaboración, de ayuda. Así, dejamos a un lado el egocentrismo que sólo permite la visión estática del mundo, desde nuestro particular punto de vista, para ponernos en el lugar del otro, aceptar y respetar opiniones ajenas y crear un clima flexible y democrático que nos conduzca al aprendizaje grupal. Para asegurar un buen funcionamiento del equipo, es fundamental que cada uno de sus miembros asuma responsabilidades individuales y colectivas, conociendo las tareas que va a desempeñar y la manera de coordinarse con los compañeros. De esta forma, estamos interactuando unos con otros, estableciendo la finalidad que se persigue y los medios necesarios para su consecución.

Como en cualquier otra técnica, el docente debe convertirse en guía, orientador, dinamizador y agente evaluador que proponga unas pautas de actuación:

¿Grupos heterogéneos o grupos homogéneos?: Formar grupos según las aptitudes de los componentes no es una práctica recomendable. Los alumnos con mejores resultados deben servir de ayuda a los demás, desechando así un clima competitivo poco deseable. La heterogeneidad aporta un enriquecimiento mutuo.

¿Grupos grandes o pequeños?: Según el trabajo que se vaya a llevar a cabo, la edad de los alumnos, la asiduidad con la que realicen este tipo de actividades... nos decantaremos por un tamaño u otro de grupo. El número más recomendado es de tres a seis miembros, ya que a medida que el grupo aumenta, las intervenciones e iniciativas son acaparadas por unos cuantos miembros.

¿Cómo realizamos el reparto de tareas?. Cada uno de los alumnos tiene que tener claro cuál va a ser su papel dentro del grupo y las funciones que va a llevar a cabo para que éste funcione de una manera eficaz. Se requiere, por tanto, un trabajo inicial individual en el que los alumnos recaben información, organicen su tiempo, analicen sus potencialidades y limitaciones para ejercer un rol determinado... Posteriormente, se coordinarán tareas, se asumirán responsabilidades y se comenzará a recabar información, valorarla, revisar el trabajo que todos vamos realizando... Sería recomendable que todos los miembros del grupo fueran adquiriendo los diferentes roles para ayudar a empatizar con los demás, de manera que, en trabajos posteriores, procuraremos ir rotando los papeles.

¿Qué actitud debe tomar el profesor respecto al grupo?. El profesor se convierte en orientador del grupo, les proporciona los medios y recursos que son necesarios para llevar a cabo las actividades, fomenta la creatividad en los alumnos, asegura la participación activa de todos los miembros, diseña diferentes situaciones de aprendizaje según los objetivos que se propuso conseguir inicialmente, estimula el intercambio de experiencias, garantizando así el éxito de todos los componente del equipo y evalúa de manera continua los logros y las dificultades que van apareciendo a lo largo de todo el proceso. La evaluación es especialmente importante ya que evaluar es valorar todos los recursos humanos y materiales, las actuaciones... Se convertirá en un punto de referencia a tener en cuenta en posteriores intervenciones.

Los alumnos y alumnas, apreciarán la importancia de conocer unas normas, unas pautas de convivencia y la necesidad de trabajar con los otros para poder avanzar en cualquier ámbito que se les presente. Contarán con las herramientas necesarias, no sólo para adquirir conocimientos de las distintas áreas, sino las habilidades y comportamientos que se requieren para su incorporación plena en otros grupos sociales.

Carlos Navas Calvo

DIFICULTADES DEL LENGUAJE RELACIONADAS CON LA DISLEXIA EN EDADES TEMPRANAS

Carmen María Trujillo Moscoso

1. INTRODUCCIÓN.

Etimológicamente la palabra dislexia quiere decir aproximadamente dificultades de lenguaje. De manera concreta se refiere a problemas de lectura, a un trastorno en la adquisición de la lectura. Una primera definición sencilla de la dislexia es la que nos dice que es el problema para aprender a leer que presentan niños/as cuyo coeficiente intelectual es normal, sin aparecer otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades.

Por tanto, dada la generalización de la enseñanza a toda la población de forma obligatoria y no obligatoria (educación infantil) y el uso prioritario de la lectura y la escritura como mediadores de la enseñanza, la cantidad de niños/as que tienen dificultades escolares debidas a esta causa es un factor relevante a tener en cuenta tanto por parte del profesorado como del orientador/a o en su caso, maestro/a de apoyo.

En realidad la dislexia es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica.

Hay autores/as que opinan que la dislexia es la consecuencia de un trastorno emocional, ya que todo conflicto emocional puede bloquear las adquisiciones lectoras. Desde un punto de vista, eminentemente pedagógico el aprendizaje de la lectoescritura es una actividad en la que intervienen multitud de factores: capacidad mental, tipo de letra, metodología utilizada, discriminación espacial, capacidad articulatoria, memoria inmediata y visual, discriminación figura-fondo, vocabulario, etc.

Aún así, siendo la dislexia en principio un problema de aprendizaje, acaba por crear una personalidad característica que en el aula se hace notar o bien por la inhibición y el retraimiento o por la aparición de conductas disruptivas (pelearse, no trabajar,...), como formas de obtener el reconocimiento que no puede alcanzar por sus resultados escolares. De ahí, la importancia de su detección e intervención en edades muy tempranas.

2. TIPOS DE DISLEXIAS.

De forma general, podemos afirmar que existen dos tipos de dislexias, por un lado nos encontramos con una dislexia originada por una confusión de proximidad espacial y otra de proximidad articulatoria.

1. **Dislexia por proximidad espacial.** Es la dificultad que tiene un niño/a para distinguir grafemas o sílabas de parecida orientación espacial. Por tanto, hay una tendencia a la inversión, asociada a una deficiente memoria inmediata tanto auditiva como visual. Los síntomas son la confusión de letras de parecida orientación ("d" por "b"), confusión de sílabas directas e inversas ("se" por "es") y la confusión de sifones con sílabas trabadas ("pal" por "pla").

2. **Dislexia por proximidad articulatoria.** Es la confusión que padece un niño/a al leer o escribir grafemas/fonemas que no pronuncia adecuadamente o no pronunciaba en el momento del inicio del aprendizaje lector, puede presentar dificultades en el análisis fonético de los sonidos que tiene que transcribir. Los errores más frecuentes son confusión de fonemas por proximidad articulatoria ("álbol" por "árbol"), en frecuentes omisiones de letras, omisión de sílabas, etc.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS/AS DISLÉXICOS

Todos los niños/as disléxicos tienen unas características que los distinguen, como son las siguientes:

- Presentan cierta tendencia a la inversión.
- Pueden presentar otros muchos déficits, fundamentalmente psicolingüísticos, como:
  - Déficits en el vocabulario.
  - Déficits en la integración gramatical.
  - Y déficits en la integración fonética.
- Los niños/as disléxicos por *confusión espacial* presentan unas característica propias:

- Fuerte tendencia a la inversión.
- La lectura que realiza generalmente es al azar, al no saber leer, se puede efectuar la lectura incorrecta de una sílaba.
- Generalmente van unidas las dificultades en lectura y en escritura.
- Casi la totalidad de los niños/as realizan una lectura silábica.

4. CAUSAS DE LA DISLEXIA

De forma general, podemos establecer las siguientes causas que pueden llegar a provocar la dislexia:

1. Lesión cerebral.

Con frecuencia se ha venido asociando lesión cerebral y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. De acuerdo con esta afirmación, la dislexia no sería sino una leve lesión cerebral o una disfunción cerebral mínima. Por tanto, la dislexia en su forma más severa se incorpora a la disfasia y en su forma más leve aparece como un retraso simple para la adquisición de la lecto-escritura.

2. El sexo del sujeto.

Son muchos los autores/as que intentan relacionar la dislexia con el sexo y parece desprenderse un claro predominio de los niños en la aparición de dificultades lectoras.

3. Factores emocionales.

Los trastornos de conducta han sido considerados por algunos investigadores como una de las causas que pueden bloquear el aprendizaje lector.

4. El medio social.

En muchas ocasiones se ha intentado relacionar la dislexia con el medio social. De este modo, los niños/as de medio socio-cultural elevado leen mejor que otros que pertenezcan a una clase social inferior (no siempre).

5. Capacidad analítico-sintética.

Cuando leemos una palabra podemos percibirla bien como un todo que se puede descomponer en letras o como una serie de elementos que al relacionarlos entre sí nos conducen a considerarlos como una unidad. Ambos procesos de análisis y síntesis son inseparables del proceso de aprendizaje lector.

Por tanto, las percepciones llegan como un todo y un niño/a disléxico tiene dificultades en percibirlas, de ahí que le sea tan difícil llegar al análisis desde una síntesis imperfecta, que no consigue aprender.

6. Alteración de la relación figura-fondo.

En niños/as con dislexia, cualquier estímulo que puede pasar desapercibido para un lector normal, como puede ser la cuadrícula de una libreta o el resto de las palabras del texto que se está leyendo, puede provocarles serias dificultades.

7. La incidencia de la discriminación visual en el aprendizaje de la lectura.

La lectura es la transformación de unos signos gráficos en otros fonéticos, por tanto, a una edad crítica para el aprendizaje de la lectoescritura, poseer una buena discriminación visual supone la posibilidad de poder iniciar con éxito estas adquisiciones.

Estas son las principales causas que podemos destacar en relación con la aparición de la dislexia en edades tempranas, siendo fundamental el conocimiento de todas ellas para conseguir de este modo la detección y el tratamiento personalizado.

5. CÓMO DETECTAR LA DISLEXIA

En el aula la dislexia se puede detectar inicialmente por el retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura, las peculiaridades que se dan cuando consigue iniciar el aprendizaje, la lentitud, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora debida a la falta de ritmo, la ausencia de puntuación... De este modo, a medida que los cursos pasan, los problemas se agudizan ya que el estudio y el trabajo escolar se basa en las habilidades que el niño/a no tiene y se retrasa progresivamente.

Así, la dificultad lectora y por tanto, la escasez de comprensión, llevan a malos resultados escolares, mal autoconcepto, actitudes de desgana y conductas en ocasiones disruptivas o perturbadoras del buen funcionamiento del clima del aula. También ocurre con gran frecuencia, que al niño/a se le tacha de vago o distraído.

A su vez, la dislexia se presenta en muchos grados, desde pequeños problemas superables en un plazo de tiempo breve, hasta una dificultad que se arrastra de por vida. De cualquier modo, con la iniciación del tratamiento con suficiente antelación se suelen derivar resultados positivos y una clara mejora en el rendimiento escolar. De este modo, la mayor o menor efectividad va a depender de factores tales como la profundidad del trastorno, el nivel de motivación que se le consiga inculcar, el grado de implicación de la familia y el profesorado, diagnóstico y tratamiento adecuados, duración y seguimiento del trabajo, etc.

Por tanto, a la hora de detectar a un niño/a con dislexia, para llevar a cabo su correspondiente tratamiento, debemos tener en cuenta los siguientes signos que pueden presentar los niños/as según la edad:

- **Niños/as de Educación Infantil (De 0 a 3 años – Primer Ciclo y de 3 a 6 años - Segundo Ciclo).**

  - Historia familiar de problemas disléxicos (padres, hermanos,...).
  - Retraso al aprender a hablar con claridad.
  - Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética.
  - Falta de habilidad para recordar el nombre de objetos que pertenecen a una serie. Por ejemplo, los colores.
  - Confusión en el vocabulario.
  - Mayor habilidad manual que lingüística.
  - Dificultad para aprender rimas.
  - Dificultades con las palabras rimadas.

- **Niños/as hasta los 9 años.**

  - Dificultad para aprender a leer y escribir.
  - Persistente tendencia a escribir los números en dirección inadecuada.
  - Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.
  - Dificultad para aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias.
  - Falta de atención y de concentración.
  - Frustración, posible inicio de problemas de conducta.

- **Niños/as entre 9 y 12 años.**

  - Lagunas en la comprensión lectora.
  - Al escribir omite letras o altera el orden de las mismas.
  - Desorganización en casa y en la escuela.
  - Dificultad para copiar cuidadosamente en la pizarra y en el cuaderno.
  - Dificultad para seguir instrucciones orales.
  - Problemas conductuales: impulsividad, corto margen de atención, inmadurez.

- **Niños de 12 años en adelante.**

  - Tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones incomprensible.
  - Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanecen las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.
  - Dificultad para planificar y redactar composiciones escritas.
  - Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.
  - Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
  - Baja auto-estima.
  - Aparición de conductas disruptivas o de inhibición progresiva.

El hecho de que todos los trastornos que desencadenan la dislexia no se dan siempre en su totalidad, nos lleva a pensar que existen dos matices distintos de la dislexia:

- Dislexia con alteraciones fundamentalmente **viso-espaciales y motrices**, cuyas características serían: escritura en espejo, confusiones e inversiones al escribir, torpeza motriz y disgrafías.

- Dislexia con alteraciones fundamentalmente **verbales y de ritmo**, que se caracterizaría por trastornos del lenguaje: dislalias, inversiones, pobreza de expresión, poca fluidez verbal, comprensión baja de las reglas sintácticas, dificultad para redactar y para relatar oralmente, etc.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Hegarty, S. (1988). Aprender juntos. La integración Escolar. Madrid: Morata.
- Marchesi, A.; Coll, C. Y Palacios, J. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Madrid: Alianza.
- Miñan, A. (2003). Necesidades educativas especiales y Adaptación del Currículum. Granada: Natívola.
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Grao.

Carmen María Trujillo Moscoso

DETECCIÓN, EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER

Carmen Teresa Bernal Pérez

En 1944 *Hans Asperger*, daba a conocer el caso de 4 niños de 6 a 11 años de edad, que presentaban una sintomatología común, que el denominó "psicopatía autística", caracterizada por:

- Anomalías en el contacto visual.
- Habla nasal.
- Lenguaje sobreelaborado.
- Inteligencia sesgada
- Relaciones sociales deterioradas
- Perturbaciones en atención y concentración
- Rabietas y enfados especialmente con sus familiares y conocidos.
- Pensamientos y preocupaciones raros
- Torpeza motora.

Pero su obra no fue difundida hasta que *Lorna Wing* en 1981 publicara una revisión de su trabajo, y utilizara el término "síndrome de Asperger" para referirse al conjunto de características que habían sido estudiadas anteriormente por dicho autor.

Después de esta breve reseña histórica me gustaría dar una definición del síndrome lo más breve y clara posible. En la actualidad el síndrome de Asperger se encuentra, junto con el trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y el autismo atópico, dentro de los denominados "Trastornos Generalizados del Desarrollo" (en adelante TGD), caracterizados todos ellos, según Lorna Wing (1982), por presentar dificultades en la relación social, en la comunicación y el lenguaje y por presentar peculiaridades en actividades e intereses.

En la actualidad este síndrome aún no es muy conocido, y esto dificulta su detección. En muchas ocasiones los alumnos/as con síndrome de Asperger no están bien diagnosticados y sus dificultades y características son entendidas como extraños rasgos de personalidad (siendo a veces encasillado como un alumno/a "raro"). Evidentemente esto afecta negativamente al desarrollo personal y escolar del alumno/a. Por ello creo muy positivo difundir algunas de las características de su desarrollo para facilitar la detección del síndrome. Siguiendo al **DSDM-IV** (Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales), los alumnos/as considerados con síndrome de Asperger deben presentar las siguientes características:

A) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel del desarrollo del sujeto.
- Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas.
- Ausencia de reciprocidad social o emocional.

B) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos, y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

- Preocupación total por uno o más patrones estereotipados y restringidos de interés anormal, ya sea en intensidad como en enfoque.
- Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
- Preocupación persistente por partes de objetos.

C) El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D) No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo.

E) No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad.

F) No cumple los criterios de otro trastorno Generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

Se debe tener en cuenta que el Síndrome de Asperger es un trastorno del desarrollo y, como tal, sus manifestaciones cambian según la etapa del desarrollo en que se encuentren los alumnos que lo presentan.

Una vez que conocemos las características que presenta el alumnado con Síndrome de Asperger es conveniente detenernos en el proceso de evaluación, que será el que nos aporte información para poder dar un diagnóstico.

Será el tutor/a o el profesorado que imparta clases al alumno quien detecte algunos de los rasgos que hemos citado anteriormente. El tutor/a informará del caso al orientador/a, bien sea del Equipo de Orientación Educativa o del Departamento de Orientación, y éste iniciará el proceso de evaluación psicopedagógica. Los aspectos a evaluar serán los siguientes:

- Historia médica y familiar.
- Evolución y desarrollo del alumno/a en el área de la comunicación y del lenguaje.
- Imaginación y creatividad.
- Niveles de desarrollo cognitivo.
- Niveles de competencia social.
- Intereses e inquietudes.
- Estereotipias motoras.
- Conducta adaptativa.

Durante el proceso de evaluación el orientador/a deberá contar con la información que pueda aportar la familia del alumno/a, tutor/a, profesorado en general, profesorado de audición y lenguaje, médicos, neurólogos, etc. La evaluación deberá ser llevada a cabo desde un enfoque multidisciplinar.

Para recopilar toda esta información que necesitamos, el orientador/a podrá valerse de las siguientes técnicas e instrumentos:

- Entrevistas a familiares, profesorado y alumno/a.
- Cuestionarios.
- Observación en diferentes contextos y momentos: Escalas de observación, listas control, etc.
- Revisión de trabajos y producciones del alumno.
- Pruebas no estandarizadas, creadas por el propio orientador.
- Pruebas estandarizadas. Las pruebas más utilizadas son las siguientes:

Para evaluar el desarrollo cognitivo:

- Escala Weschler (WISC)
- Matrices progresivas de Raven.
- Escala McCarthy.
- Batería de Evaluación Cognitiva de Kaufman (K-BIT).

Para evaluar las habilidades adaptativas:

- Escalas de conducta adaptativa de Vineland (VABS).
- Escala de Conducta Independiente Revisada (SIB-R).

Los instrumentos hasta ahora presentados no son de uso exclusivo para detectar el Síndrome de Asperger, sino que son muy utilizados en cualquier tipo de evaluación. A continuación presentamos algunos instrumentos que se utilizan exclusivamente para la detección del este síndrome:

- **ASDI. Entrevista para el diagnóstico del Síndrome de Asperger**. Se trata de un cuestionario de 20 preguntas dicotómicas, dirigido a recoger información de niños/as de más de 6 años.

- **ASSQ. Cuestionario de exploración del espectro del Autismo de alto funcionamiento.** Está diseñado para detectar individuos con una capacidad intelectual alta y un trastorno del espectro autista, pero no para distinguir entre autismo de alto funcionamiento y Síndrome Asperger.

- **ASAS. Escala australiana para el Síndrome de Asperger**. Diseñado para identificar las habilidades sociales y emocionales, la comunicación, las habilidades cognitivas, los intereses específicos, las habilidades motoras y otras características que pueden ser indicativas del Síndrome de Asperger.

Como vemos existen varios recursos que se pueden utilizar para recabar información, pero es importante que tengamos claro, que deberán ser otros profesionales especializados quienes deban concretar y confirmar el diagnóstico.

Otro aspecto a tener en cuenta es que como profesionales de la enseñanza, nuestra intervención, además de dar un diagnóstico, debe estar centrada en recopilar información para conocer las necesidades que presenta el alumno/a y responder de la manera más adecuada a ellas. **Debemos tener claro cuál es nuestro papel; planificar y organizar la respuesta educativa, (recursos materiales y personales, experiencias, etc), necesaria y adecuada, para alcanzar el óptimo desarrollo personal y académico del alumno/a.**

Carmen Teresa Bernal Pérez

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DEL GENOMA

Carmen Venegas López

1. SECUENCIACIÓN DEL GENOMA

Las estrategias para ordenar distintos genomas han sido hasta ahora diferentes ya que:

- La organización de los genomas eucariotas y procariotas es diferente.
-
- Los genomas bacterianos tienen una alta densidad de gen y carecen de introns, mientras que las eucariotas contienen regiones grandes de secuencias no codificadas y los genes en la mayoría de los casos son interrumpidos por los introns con los exons dispersos en grandes distancias.

Sin embargo, todos los genomas tienen que ser subclonados en trozos bastante pequeños y la determinación de la secuencia se debe realizar en ambas hélices sobre el genoma entero para asegurar una suficiente exactitud.

1.1. Mapa físico

El mapa físico es la ordenación de clones con grandes insertos sobre regiones cromosómicas.

Hay diversos vectores disponibles para construir los mapas físicos, que pueden abrigar diversos tamaños de insertos.

Los cromosomas artificiales de la levadura (YACs) toleran tamaños de insertos de 250 Kb a 1 Mb y se han utilizado para producir un contig (sistema contiguo de clones de superposición) de la mayor parte del genoma humano. Los YACs pueden llevar a cabo regiones difíciles de clonar en construcciones más pequeñas (cósmidos).

Un cósmico puede abrigar alrededor de 40 Kb de insertos y se ha utilizado con frecuencia como acoplamiento entre YACs y vectores de secuenciación. Se han utilizado cósmidos para cubrir regiones grandes del genoma, a pesar de que algunas regiones pueden ser difíciles de reproducir en éstos.

También se ha utilizado el vector basado en el bacteriófago P1. El clon de P1 puede sostener insertos de hasta 100 Kb, pero es un poco más complicado de utilizar.

Para mantener estables fragmentos de ADN en una gama de tamaño comprendida entre los cósmidos y los YACs se construyó un cromosoma artificial bacteriano (BAC), utilizando el factor E. Coli F, que puede abrigar insertos de 15- 300 Kb.

La alta eficacia de clonación por electroporación, fácil manipulación y estable mantenimiento han hecho de los BACs que sean los más convenientes para el mapa físico.

Una mejora en el procedimiento del mapa físico vino con el uso del PCR para amplificar regiones genómicas únicas de las bases 100-1000. Estos sitios de secuencia marcada (STSs) solo ocupan una posición en el genoma y puede, por lo tanto, ser usados para mandar YACs o BACs por PCR.

Las secuencias de STS se pueden obtener estudiando al azar clones genómicos o clones del cDNA, o usando marcadores genéticos polimórficos. Se ha construido un mapa basado en STS sobre el genoma humano.

Un mapa físico no es sólo un andamio para la secuenciación genómica, también ofrece acceso a cualquier región genómica que sea importante para la clonación del gen.

Con el conocimiento de la localización genética de un gen afectado, se puede obtener una colección de clones superpuestos que abarquen el lugar geométrico de interés, lo que facilita el aislamiento del gen objetivo.

1.2. Método de la secuenciación al azar

Hay dos estrategias importantes para secuenciar trozos grandes de ADN, al azar y dirigido.

En los métodos al azar, generalmente llamados secuenciación shotgun, se genera una biblioteca de M13 o subclones de plásmidos de 1-2 Kb de insertos. Una gran cantidad de éstos clones son aislados y secuenciados aleatoriamente usando primers estándares de vectores específicos, generando secuencias que se alargan aleatoriamente sobre el fragmento original (cósmico o inserto de BAC). Los datos de la

secuencia después son combinados y montados para formar alargamientos contiguos de la secuencia (contigo) con las secuencias representadas en ambas hélices.

El fraccionamiento de fragmentos grandes de ADN en subclones se puede obtener por: enzimas de restricción, tratamiento con Dnasa I, baja presión, HPLC o nebulización.

Las enzimas de restricción tienen como desventaja que la digestión completa con una sola enzima producirá clones no superpuestos. Esto se puede solucionar utilizando diferentes enzimas.

La reparación final de las proyecciones al azar producidas se debe realizar con la DNA polimerasa T4. La selección del tamaño se realiza antes de la unión del extremo romo al vector de secuenciación.

La secuenciación shotgun es el método tradicionalmente usado para los proyectos de secuenciación a gran escala. Típico de éste método es el gran número de clones que tiene que ser procesado para cubrir la región de interés, pero tiene como ventaja que las reacciones se pueden realizar usando el mismo sistema de primers en un procedimiento muy estandarizado.

Para llenar los huecos que sigue habiendo después de la fase shotgun, la secuenciación se realiza generalmente en los subclones o los productos de PCR que tienden un puente sobre el hueco. La secuenciación al azar se realiza generalmente hasta que el 75-95% del fragmento se cubre, seguido por métodos dirigidos para llenar los huecos.

1.3. Método de la secuenciación dirigida

Se refiere a técnicas donde la reacción de secuencia se realiza en una posición conocida del molde. Esto da lugar a un número menor de reacciones de secuenciación. El método más común para la secuenciación directa es que los datos de secuencia desde una reacción de secuencia se utilizan para diseñar un nuevo primer para la reacción siguiente.

La desventaja de éste método es la necesidad de la construcción continua de primers para avanzar, lo cual es costoso y lento.

Para puentear, la manera tradicional de producir primers es el uso de un banco de oligonucleótidos cortos. Otro método directo que permite el uso de primers de secuenciación estándares es el de la eliminación jerarquizada, en la que partes progresivamente más largas del clon inserto son suprimidos del vector. Esto se puede realizar por tratamiento con Exonucleasa III o por el uso de enzimas de restricción internas.

Éste método se usa frecuentemente para cerrar los huecos restantes después de la fase shotgun y para terminar los fragmentos clonados con secuencia paracialmente resuelta. Sin embargo, rara vez se utiliza para la secuenciación a gran escala por varias razones: necesidad de un mapa físico robusto, la síntesis de los primers es costosa y lenta, etc.

1.4. Cómo secuenciar un genoma

El método preferible para secuenciar genomas grandes todavía está en discusión.

La secuenciación shotgun de genomas enteros fue aplicado en 1995. El genoma de la Haemophilus Influenzae de 1.53 Mb fue determinada completamente por montaje de 24000 lecturas de secuencia al azar, en plásmidos con insertos de 1.6-2.0 Kb, seguido de métodos dirigidos en clones de la Lambda y productos de PCR para llenar los huecos restantes.

Otros genomas de bacterias se han secuenciado usando el método del genoma entero al azar.
Para el genoma humano el método tomado es la secuenciación completa clon a clon seleccionada desde mapas físicos. La secuenciación clon a clon tiene como ventajas:

- Capacidad de estudiar específicamente regiones problemáticas.
- Capacidad de distribuir clones a diversos laboratorios.
- Capacidad de controlar la secuencia producida por las enzimas de restricción.

Sin embargo, los mapas disponibles se basan, en gran parte, en YACs y no tienen una suficiente resolución.
Los mapas basados en BACs, PACs o P1 son necesarios para terminar con éxito la secuencia del genoma.

En 1997 se propuso un método shotgun para el genoma humano: una combinación de plásmidos pequeños y grandes de ADN humano aleatoriamente clonado de algunos individuos. Tiene como ventajas:

- No son necesarios los mapas físicos.

- Menos riesgo de secuenciación de clones recombinantes.
- Más polimorfismos.
- Menos costoso.

Más tarde se propuso un método similar pero con un énfasis en el uso de BACs y secuencias de BAC-extremo para proporcionar un marco para unir regiones grandes del excedente de los contigs.

BIBLIOGRAFÍA Y DIRECCIONES DE INTERNET

- Sequence análisis of genes and genomes. Fredrik Sterky, Joakim Lundeberg. Jornal of Biotechnology 76 (2000), pp 1-31.
- www.ugr.es/~ejanez/Biotecnologia/genoma-2.html. Página del departamento de microbiología e instituto de Biotecnología de la Universidad de Granada.
- www.iib.uam.es/servicios/seq/otros/SecuenciaADN/SecuencaciaADN.html. Página del instituto de investigaciones biomédicas del CSIC.
- www.arrakis.es/~ibrabida/vigpcr.html. Página dedicada a la reacción en cadena de la polimerasa.
- www.ucm.es/info/genetica/AVG.htm. Página de la universidad complutense de Madrid, dedicada a la secuenciación Sanger.

Carmen Venegas López

LA EVOLUCIÓN TERMINOLÓGICA SOBRE LA EDUCACION ESPECIAL

Carolina Vargas González

ARGUMENTOS QUE JUSTIFICAN LA EVOLUCION EN TORNO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El etiquetamiento que se producía hace unas décadas marcaba toda la vida del individuo; una vez puesta la etiqueta ya era imposible de quitar, independientemente de los progresos que se consiguieran, de las capacidades que se estimularan o de que la recuperación fuese total.

Sabemos que el informe Warnock fue, en 1978, pionero en la reconceptualización del término Educación Especial. Ya se empezaba a atisbar la necesidad de cambio, la apertura y la no etiquetación del individuo; se apostaba por una educación que no estuviese basada en el diagnostico medico del alumno. Han tenido que pasar muchos años para que estas ideas tan brillantes de Warnock hayan empezado a llevarse a cabo en la educación española.

Después de esta valoración en el informe, en 1984 todavía había demasiadas lagunas por cubrir. Se hablaba que el déficit, fuese del tipo que fuese, era una buena etiqueta, útil y objetiva y que la Educación Especial ayudaba a los niños etiquetados como deficientes.

La segregación, el aislamiento o la simple ignorancia de estas personas hacia que la sociedad las mirase mal, con pena o tristeza, con lastima, como, en definitiva, distintos de lo normal. Pero, ¿quién marca la normalidad? Nadie puede dar una definición exacta de normalidad. Desde mi punto de vista no la hay, todos somos normales, tan sólo tenemos diferencias, pero son esas las que hacen que la sociedad en la que estamos inmersos sea rica, sea variada, sea multifactorial.

Hoy en día son esas diferencias las que potencian la educación, pero aun quedan muchas personas que siguen etiquetando, que siguen queriendo 'diferenciar' esas diferencias y no integrarlas, no aceptarlas, no valorarlas.

Quedan aún escuelas que etiquetan a sus alumnos, que siguen un método selectivo y segregador para educar. Pero poco a poco, día a día se esta luchando por conseguir que esto no siga ocurriendo. Gracias a las leyes, se garantiza que los alumnos con NEE puedan tener una educación como el resto de alumnos que no tienen estas necesidades, aunque, ¿Quién dice que no las tengan?

Desde mi opinión personal, creo que el cambio de 'Educación Especial' por el de 'atención a la diversidad' ha sido un paso muy importante en el campo de la Educación. Ya no hablamos de discapacidad, sino de 'distintas capacidades'. A lo mejor este termino no surgió como ahora la concebimos, sino para tachar el termino discapacidad. Somos nosotros, la sociedad, los que tenemos la oportunidad de ir cambiando la concepción anterior de Educación Especial. Quizás no sea suficiente, pero ayuda a que en un fin se consiga la integración total de toda la sociedad, tanto a nivel educativo, como en todas las demás áreas. Se están evitando esas distinciones, esas etiquetas que marcaban en gran medida la educación de un sujeto. Se habla ahora de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por que al fin y al cabo todos tenemos necesidades que nos deben ser cubiertas por otras personas. Este tipo de NEE no tiene por que ser causa de ningún síndrome o enfermedad, de ninguna deficiencia o superdotación, de ningún sustantivo que encuadre a determinadas personas, simplemente son aspectos educativos, afectivos, sociales, morales, fisiológicos... que debemos cubrir y tenemos que cubrir para que este mundo sea mejor, para que todos lleguemos a ser iguales con nuestras diferencias y se deje de mirar, con desprecio o con indiferencia, a, en definitiva, personas.

DESCRIPTORES PARA DEFINIR: Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad e Integración.

En este punto intentaremos hacer una pequeña definición de éstos términos para posteriormente compararlos dos a dos.

EDUCACION ESPECIAL

Podemos decir que la educación es un proceso continuo, que dura toda la vida, en el cual se transmiten conocimientos valores y actitudes que hacen que la persona se desarrolle como tal para su integración total en la sociedad. Sin embargo al añadir el término 'especial' ya la cosa cambia. La mayoría de la sociedad empieza a pensar en etiquetas peyorativas que borran la identidad del alumno marcándolo como alguien 'diferente'. Ya no hablamos de integración, sino de segregación.

Al referirnos a la EE nos centramos en los destinatarios y en el lugar donde se educan. Casi siempre la sociedad se refiere a ellos marcando la enfermedad que tienen, la deficiencia o la discapacidad. Hablan de colegios especiales con un tanto de rechazo hacia este tipo de escuelas, marcando la diferencia entre lo 'normal' y lo 'diferente'.

EE: termino peyorativo, segregador e inadecuado para designar comúnmente la educación que reciben personas con necesidades educativas, haciendo especial hincapié en marcar sus 'diferencias' para posteriormente actuar teniéndolas en cuenta.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Desde mi punto de vista todos hemos tenido en algún momento de nuestra vida o de nuestra educación alguna necesidad que debería haber sido cubierta por nuestros padres, nuestros educadores, nuestros amigos o por la propia sociedad.

Podemos decir que una NEE es por ejemplo la estimulación precoz, la atención individualizada, tener un personal preparado y especializado, hacer adaptaciones curriculares, realizar actividades de integración, que la relación padre-profesor sea la adecuada, conocer al alumno, utilizar el material adecuado, motivar al alumno... y en todos estos ejemplos de NEE´s no hemos utilizado en ningún momento una etiqueta que enmarque al alumno, ni ninguna deficiencia, discapacidad o minusvalía que lo haga diferente del resto.

Al hablar de NEE nos estamos refiriendo a todas las necesidades educativas que tenga el alumno, independientemente de cómo sea física, psicológica o mentalmente hablando. Por que podemos encontrarnos muchos casos de inadaptación social o rechazo y en esos casos también serán necesarias aplicar medidas que satisfagan cada necesidad, sin embargo este alumno puede caminar bien, hablar, ver, oír y sentir bien, pero sin embargo hay algo en su educación, en su desarrollo, que es costoso para él, por lo que es necesario prestarle la ayuda necesaria para satisfacer todas sus necesidades.
NEE: cualquier necesidad que necesite ser cubierta para que el alumno tenga un desarrollo físico, cognitivo, motor, social, moral y personal de acorde a sus posibilidades y capacidades personales, independientemente de su condición física, mental, social o cultural.

DIVERSIDAD

La atención a la diversidad implica el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad. La diversidad supone promover el respeto a la individualidad, la atención y la adecuación a los ritmos personales

Desde mi opinión personal estoy totalmente de acuerdo con Garanto cuando defiende que toda persona tiene cabida dentro del concepto de diversidad, desde las mas capaces a las mas necesitadas, las que viven en condiciones sociales extraordinarias o en ambientes socioculturales desfavorecidos, las que forman parte de las minorías étnicas y culturales y las de las mayorías.

Cada persona, cada alumno o alumna, tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a los múltiples factores, tales como genero, edad, etapa del desarrollo madurativo, motivación, interés, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico...

Por tanto interiorizar el concepto de diversidad es tan importante que sin él sería imposible hablar de respeto, de interculturalidad, de integración. Debemos asumir este concepto por que en él se encuentran la mayoría de soluciones a los problemas que hoy en día se presentan en educación. Atender a la diversidad en la escuela supone dar respuestas educativas a cada alumno, respetando sus expectativas, estilos de aprendizaje e intereses, significa ofrecer una cultura común donde todos tengan cabida, respetando las peculiaridades de cada una de ellas y promoviendo su respeto, significa utilizar un método que sea factible para todos los individuos, sin beneficiar o perjudicar a unos u a otros y significa respetar la individualidad, pero sin rechazar al grupo como tal, sino intentando crear un ambiente de respeto y ayuda que haga que cada uno se sienta miembro del grupo pero con sus peculiaridades que lo hacen 'diferente' del resto.

Podemos concretar algunos factores de diversidad:

Diferencias individuales:

- Etapa de desarrollo
- Conocimientos previos
- Motivación
- Intereses
- Expectativas
- Estilos de aprendizaje
- Procesos cognitivos
- Posibilidades sensoriales y motrices

Diferencias de grupo:

- Étnicas
- Género
- Socio-culturales

ELEMENTOS DEL CONTEXTO:
- Escolar
- Familiar
- Social

Diversidad: reconocimiento de que cada persona es única, irrepetible y que por tanto tiene sus diferencias con respecto al otro. Sin embargo diversidad significa respetar esas diferencias, ponerlas en común y aceptarlas como propias, sentirse miembro de la sociedad sin importar el sexo, el origen, la economía o la situación en la que cada persona se encuentre.

INTEGRACION

Desde mi punto de vista consiste en la interiorización de la diversidad, primeramente y posteriormente en la puesta en práctica de ésta. Si aceptamos que tenemos diferencias, pero que en esencia todos somos iguales, tenemos los mismos derechos, los mismos deberes, todos tenemos necesidades… podremos llegar a conseguir que cada miembro de la sociedad se sienta participe de ella, se sienta útil para la sociedad en la que vive y se desarrolle como persona en una sociedad de respeto e igualdad.

Conseguir esto es algo difícil, que no se hace en días, pero es posible si se empieza a cambiar la mentalidad de la sociedad en general. Integrar no es 'meter', como quien mete unos zapatos en unos caja, integrar es incluir, hacer de las personas un todo coherente y con sentido, en el que cada individuo sea único y se le respete por ello, independientemente del nivel sociocultural al que pertenezca, independientemente de la necesidad educativa, física, personal o social que necesite ser cubierta.

Integración: asumir la diversidad como algo bueno para el conjunto de la sociedad, actuando en concordancia con ello y por tanto incluyendo a cada individuo como único e irrepetible, respetando sus 'diferencias' pero a la vez haciéndolo miembro de una sociedad a la que puede y debe enriquecer con sus posibilidades y capacidades.

Pasemos ahora, una vez descritos estos términos, a compararlos dos a dos:

EDUCACION ESPECIAL vs. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La primera diferencia que podemos notar esta simplemente en los términos, EE es un termino restrictivo, cargado de connotaciones negativas y peyorativas que suele ser usado como etiqueta; sin embargo NEE es un termino mucho mas general, que no tiene ese tipo de connotaciones y que resulta mas propicio para la integración escolar e incluso diría que social. Al hablar de alumnos con NEE no se le enmarca de forma permanente, sino que puede tratarse de algo temporal.

Al referirnos a EE se utilizan programas de desarrollo en lugar de adaptaciones del curriculum, con lo cual se tienen implicaciones educativas de carácter segregador y marginal. En cambio, con NEE se adapta el curriculum, de forma que las implicaciones educativas son de carácter positivo.

Podríamos terminar diciendo que la EE es una educación especifica en lugar de una educación integradora como lo es cuando tratamos las NEE

DIVERSIDAD vs. INTEGRACION

Creo que estos dos términos no están en contraposición como les ocurre a los dos anteriores, sino todo lo contrario. Creo que no podrían darse el uno sin el otro.

Como ya dije anteriormente, no creo que pueda existir integración si no hay diversidad. La diversidad es algo fundamental que enriquece las relaciones sociales, personales y educativas y que aporta pluralidad a los pensamientos, ideas e inquietudes de los alumnos. Si empezamos por una integración propia, que nos incluya a nosotros mismos en cada uno de los grupos de personas que conforman la sociedad quizás estemos dando un paso de gigante hacia la diversidad.

Carolina Vargas González

LA PRENSA DURANTE EL FRANQUISMO

Cinta Minchón Rodríguez

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La Alemania nazi, la Italia fascista, el Portugal salazarista, la Unión Soviética comunista con sus países satélites y la España franquista, sufrieron la interrupción de sus regímenes de opinión pública. Los medios de comunicación quedaron sometidos a rígidos sistemas de control en aras de la consecución de una razón nacional superior. Emplearon abundantemente los principales resortes que disponían para adoctrinar a las masas: medios de comunicación tradicionales como la Prensa, nuevos como la radio y el cine, y otros menos convencionales como el arte, el teatro o la literatura, a los que impregnaron del sentido que predicaban e imponían. El objetivo era crear una conciencia colectiva común, el control de los medios no afines. Y en esas condiciones, la información devino en propaganda.

En todos los casos se crearon organismos administrativos centralizadores bajo denominaciones varias, si bien la mayoría incluyó el término propaganda, a imitación del Ministerio de tal nombre creado por Goebbels en la Alemania. Las políticas de propaganda fascista y nazi fueron los dos principales modelos de los que emanan las legislaciones del Portugal de Salazar y de la España de Franco. Del modo en que esta última hizo uso de la prensa durante el período en que se mantuvo en el poder tratarán las siguientes páginas.

2. PRENSA, PODER Y SOCIEDAD: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

La historia de la prensa española empieza propiamente con la aparición, en 1661, de la Gaceta de Madrid. La Gaceta estaba sometida a una fuerte intervención del Estado y es el principal paradigma del periodismo oficial, sobreviviendo a todo tipo de gobiernos y regímenes. Otros medios oficiales, como el Diario de Madrid, carecieron de esa capacidad de adaptación y acabaron por sucumbir.

Durante la Guerra de la Independencia la bipolarización del país ocasiona una singular distorsión del mapa político-periodístico. En el Madrid josefino se publican pocos periódicos, y éstos tienen un carácter manifiestamente gubernamental. En la parte del país que controlan los franceses, las autoridades civiles y militares contarán con un férreo aparato de propaganda, a veces utilizando periódicos ya existentes. La pobreza periodística del Madrid josefino contrasta con la explosión de papeles periódicos que se produce en el Cádiz de las Cortes. Una prensa relativamente libre, aunque sujeta a ciertos controles, plural en contenidos, en unos casos vehículo de un liberalismo radical y combativo – El Robespierre Español-, sin que falte una prensa opositora de un absolutismo a veces encubierto –El Sol de Cádiz-. Las dos restauraciones absolutistas suponen la desaparición de toda libertad de imprenta, y con ella de la prensa misma. Con el fin del absolutismo se inicia la transición definitiva hacia el liberalismo, impulsada por una nueva generación de periódicos españoles que, en los años treinta, se adaptan a las nuevas corrientes del periodismo europeo. Junto a la prensa independiente, proliferan los órganos informativos directamente vinculados al poder. El desarrollo social del país y el creciente conservadurismo de los progresistas favorecerán la aparición de publicaciones marcadamente democráticas, en la frontera del socialismo y el republicanismo, conceptos que contribuirán a definir y difundir. Surge así con fuerza una prensa de opinión que intenta corresponder a la diversidad ideológica del mercado, aunque su especialización política hace que, como dice Donoso Cortés en 1850: “cada uno lee el periódico de sus opiniones; es decir, cada español se entretiene en hablar consigo mismo”. La fundación, en 1848, de la Carta Autógrafa, inicialmente como agencia de noticias, y el éxito abrumador de Las Novedades a partir de 1850 son algunos de los síntomas del cambio de orientación del periodismo español hacia una relativa despolitización. No obstante, surgen o subsisten publicaciones vinculadas a opciones políticas definidas –El Globo, El Socialista-, pero la subordinación de los grandes diarios independientes a los intereses políticos no desaparece del todo. La concesión de subvenciones a los distintos medios es una práctica habitual durante toda la Restauración.

La Dictadura de Primo de Rivera marcará un forzado paréntesis en el libre devenir del periodismo español, ejerciendo un severo control sobre la prensa y la opinión pública. El estallido de la Guerra Civil provocaría, como sucedió en el terreno militar, la división en dos bandos de la prensa española. El periódico fue un arma más de combate. Así, una de las primeras medidas adoptadas por cada uno de los dos bandos fue la implantación de la censura militar para las informaciones de los periódicos. Fue también práctica común la incautación de los edificios y talleres donde se imprimían periódicos contrarios ideológica o políticamente al bando que controlaba la localidad correspondiente. Consecuencia lógica de esta condición instrumental de la prensa fue la práctica identificación entre información y propaganda: sus fines eran desmoralizar o desprestigiar al enemigo, exaltar los triunfos propios y minimizar o suprimir los del contrario. Aquella guerra civil que dividió y enfrentó a los españoles llegó a su fin en abril de 1939. Casi cuarenta años después, prácticamente medio siglo de la historia contemporánea de nuestro país, y todavía en el poder, muere Francisco Franco, el vencedor de la contienda.

3. INFORMACIÓN Y PROPAGANDA

El régimen franquista intenta sustituir la cultura popular preexistente y cambiarla por una mezcla de la vieja cultura tradicional aparentemente popular, folclorista y que había ido quedando vacía en el proceso de modernización de los años veinte y treinta, junto con elementos característicos de la nueva derecha radical europea, el fascismo. El régimen de Franco se comporta, por tanto, como un

régimen fascista al imponer un nuevo discurso cultural identificado como algo procedente de la población. Estos intentos de socialización se llevarán a cabo por la Iglesia, tras una guerra civil que ha sido proclamada como "cruzada".

Encontramos el impulso totalitario en el control exhaustivo de los medios de comunicación, con la creación de una prensa del Movimiento, de una red de emisoras ligadas también al partido y de un Noticiario Documental, el NO-DO, clara muestra de esta voluntad de control de la opinión pública. Cultura y propaganda van unidas desde el principio. Aún más: la propaganda pasará a ocupar todo el espacio de la cultura. La aparición de la Ley de Prensa de 1938 supuso un intento muy serio de crear una estructura totalitaria de control de la información al originar una concepción de la prensa como un engranaje más del Estado y el periodista un defensor de éste.

En mayo de 1941 se crearía la Vicesecretaría de Educación Popular, ya independiente de un Ministerio, que se consolidará como el organismo más estable en la tarea de control y manipulación de la información. A lo largo de los sesenta, el régimen va a seguir utilizando los medios de comunicación a su placer aunque con un discurso cambiante que se ha adaptado a los tiempos. Se intenta mejorar la imagen exterior del régimen debido a la aparición del nuevo filón económico del turismo. El nuevo ministro de Información y Turismo, Manuel Fraga Iribarne, dio lugar a una modernización evidente del discurso del régimen, fruto de la cual será la Ley de Prensa de 1966. Los medios de comunicación en su conjunto se utilizarán para dar la sensación de apertura y de existencia de márgenes de libertad.

4. LA DEPURACIÓN DE PERIODISTAS. EL LÁPIZ ROJO DE LA CENSURA. EL SISTEMA DE CONSIGNAS.

Terminada la guerra civil se dictó una disposición sobre la depuración de los periodistas a inscribir en el Registro o residentes en el territorio ganado a la República. En abril del año siguiente se completaría esta disposición con otra orden sobre depuración de todos los periodistas e incluso a los ya inscritos en el Registro. Por estas normas todos los periodistas que tenían solicitada su inscripción y cuya resolución se encontraba pendiente, así como todos los que en lo sucesivo la solicitaran, hubieron de presentar una declaración jurada que comprendiera los siguientes puntos, entre otros: periódico en que trabajaba en 18 de julio de 1936; periódicos en que había prestado servicios con posterioridad; partidos políticos y entidades sindicales a las que había estado afiliado; si se había prestado adhesión al gobierno marxista con posterioridad al 18 de julio de 1936; si se había ejercido algún cargo político al servicio de la Administración pública dependiente del gobierno rojo; presentación de testigos que pudieran corroborar la veracidad de las afirmaciones y documentos de prueba. La denegación prohibía el ejercicio de la profesión o el suspenso en el supuesto de que ya estuviera trabajando en algún periódico o agencia.

Desde 1938 hasta 1966 está vigente por ley la censura previa en España. En su época de apogeo, la censura era verdaderamente completa, sometiéndose a ella todo lo que iba a ser publicado, incluida la publicidad, fotografías o secciones como la crítica de cine. En los primeros años de la posguerra acaparó su atención todo lo referente a la situación política internacional, pero también se vetaron la aparición en las páginas de los periódicos de nombres significativos de anteriores regímenes, especialmente el republicano: literatos como Pérez Galdós y Benavente, pensadores como Ortega, políticos como Azaña o incluso toreros y futbolistas de la selección republicana. Se intentó asimismo silenciar o minimizar sucesos que podían mermar la imagen de autoridad del Estado y de paz social en el país, como atracos, incendios, accidentes laborales, etc.

En 1966 se produce la aparición de la nueva Ley de Prensa. La censura dejaba de ser previa y se aplicaba, si era necesario, a posteriori. Su aplicación alcanzaba tanto a la prensa periódica, como a semanarios, revistas, libros, guiones radiofónicos, etc. Si los órganos de la censura entendían que había algún tipo de manifestación hostil o no adecuada a los valores del régimen se retiraba la edición, se imponían sanciones o se cerraba la publicación. Este sistema, aparentemente más liberal, fue el principal acicate de lo que se ha llamado la "autocensura", en la medida en que se escribía para que no hubiera problemas después con las autoridades gubernativas.

La consigna, por su parte, venía a ser una indicación de cuál debía ser la interpretación que el periódico estaba obligado a dar de los acontecimientos, el lugar y la relevancia que los mismos debían ocupar en la confección del periódico y las líneas directrices de los editoriales. Las consignas eran enormemente variadas. Por un lado, aquellas que se dirigían a todos los periódicos y las que sólo tenían un destinatario concreto. Dos son las líneas de actuación: en política exterior, defensa de la neutralidad de España como forma de evitar la identificación con los países que comienzan a perder la guerra; y en política interior, apología del régimen de Franco como artífice de la paz y el progreso del país. Para la consecución de tales propósitos, los medios de comunicación van a someterse estrictamente a las directrices del gobierno: las consignas que a partir de 1942 se dictan insistirán en la necesidad de acomodar las expresiones y comentarios a las nuevas circunstancias. Se hacía necesario por otra parte poner de manifiesto los valores que el régimen representaba y que había de constituir el aval de su permanencia: su catolicidad y su anticomunismo. La explotación de ambos elementos permitirá al régimen ofrecer una apariencia aceptable a los vencedores de los fascismos europeos. Sobresalió manifiestamente la cuestión monárquica, que fue sometida a una política de silencio. Lógicamente, el periódico más vigilado en este aspecto fue *ABC* e incluso la noticia de la muerte en 1941 de Alfonso XIII, y sus funerales posteriores, fueron sometidos a fuertes restricciones. Buscando la ejemplaridad moral del país, hubo consignas que prohibían publicar noticias acerca de banquetes o comidas de alta sociedad (cuando la mayoría de la población sufría escasez y privaciones), al igual que la propaganda de hoteles o salones de baile lujosos. Una exquisita pero inexistente deportividad reinaba en los estadios españoles si nos atenemos a lo que los periódicos decían. El resultado lógico de tan totalitario control de los medios de información no podía ser otro que la falta de credibilidad de estos.

5. EL CAMINO HACIA LA LIBERTAD

Pese al férreo control que durante muchos años sufrió la actividad informativa en España, existieron algunas excepciones. Algunos periódicos pudieron mostrar discrepancias o protestas con cierta impunidad, siendo el caso más sobresaliente el de Ecclesia, órgano oficial de la Acción Católica. También se consintió un cierto grado de autonomía a la Prensa del Movimiento, de ahí sus mayores márgenes de libertad para atacar a otras personas o periódicos maniatados por la censura. Un sector informativo en el que la censura se mostró algo más benigno fue el de las noticias locales y municipales. El humor gozó de cierta benevolencia por parte de la censura. La más célebre revista de humor durante el franquismo, La Codorniz, aparecida en 1941, inevitablemente tuvo sus roces con la censura.

La Ley de Prensa de 1966 convertía a ésta en una de las pocas instituciones sociales con capacidad de generar un diálogo político. En los diez años que van desde 1966 a 1975 la prensa fue escenario de polémicas y discusiones que enriquecieron la vida política española. Dos rasgos pueden hacerse notar: uno, la paulatina decantación política de los periódicos más comprometidos (ABC pudo, por fin, mostrar su monarquismo y Ya comenzó a revelar con claridad su afán aperturista y reformista); dos, el acoso a que fueron sometidos ciertos medios de información independientes, hasta llegar a casi su total extinción. Madrid fue cerrado por orden ministerial en 1971.

5. PRENSA E IGLESIA

La época franquista no puede ser descrita sin tener en cuenta la evolución política, social, religiosa y psicológica presentes en la sociedad y en la Iglesia, particularmente. Es innegable la identidad de intereses Iglesia-Estado desde el inicio del régimen y la simbiosis ideológica, plasmada en el nacionalcatolicismo. Ahora bien, el apoyo que los sectores eclesiales prestaron en el intento de elevar tal identidad a un nivel teórico y de hacer de ella un acuerdo de doctrina política, estuvo siempre en función de la contraprestación por parte del Estado del aseguramiento institucional de la Iglesia. La Iglesia trató de evitar una excesiva formalización del compromiso que ligara indisolublemente su propia permanencia a la suerte del régimen.

6. UNAS CUANTAS PALABRAS MÁS

Casi la mitad del siglo XX ha estado marcada en España por la huella del general Franco y su actuación. No fue la suya una dictadura original; su peculiaridad consistió en su duración.

Cinta Minchón Rodríguez

ERRORES SOBRE LA CONCEPCIÓN DE E-LEARNING

Consuelo García Herrera

En todo proceso es necesario realizar una buena planificación y programación y en el proceso de formación con cursos online debemos también realizarlo, porque en éstos no cabe la improvisación.

Dos errores sobre la concepción de e-learning:

1. Implantar el e-learning "como sea".
2. Errores que se cometen antes de comenzar el curso.

1. Implantar el e-learning "como sea".

El Señor X "ha oído algo", en algún sitio, sobre e-learning, pero no ha profundizado en el tema y comete varios errores:

- El pensar que el aprendizaje con e-learning es menos costoso que el aprendizaje a distancia.
- Responsabilizar a una única persona en la toma de decisiones, cuando se puede comprobar que debe ser una decisión conjunta entre cuatro departamentos (recursos humanos, informática, compras y formación)
- Pensar que es un proceso rápido de implantar.

Lo importante es escoger a un equipo que sea capaz de implementar esta estrategia de enseñaza, que ponga en marcha una forma de enseñaza que sea captada y aceptada por los alumnos.

La presión que existe hoy día en implantar el e-learning, unido al no conocimiento, o a la escasa preparación en la estrategia a seguir para poner en marcha el e-learning en la enseñaza, esta provocando retraso en su puesta en marcha y/o rechazo en aquellos que lo implantan sin tener en cuenta a los responsables de las áreas de informática, compras, formación, etc.

Pero lo anterior puede cambiar, primero siendo un buen profesional, es decir, en toda toma de decisiones lo primero es planificar la estrategia de e-learning y dentro de ésta analizar la situación de la enseñaza.

Dicho análisis lo podríamos hacer mediante una matriz DAFO, debilidades y fortalezas de la enseñanza para implementar la nueva formación y amenazas y oportunidades que nos brinda el exterior para dicha formación.

En la práctica, en Andalucía, operamos con dos las plataformas, una de pago E-DUCATIVA y una libre MOODLE. Con las consiguientes preguntas que de aquí se derivan:

- ¿Sobre qué plataforma formamos a los profesores? Si das en un Centro IPFA, plataforma moodle, en un IES plataforma e-ducativa.
- ¿y a los alumnos?
- ¿qué plataforma es la más adecuada para el desarrollo del e-learning en nuestros ordenadores?
- ¿Es incompatible con nuestro sistema?

2. Errores que se cometen antes de comenzar el curso.

- No realizar un plan personalizado de formación y comunicarlo a los alumnos.

¿Es necesario un plan de comunicación antes de implantar formación on line? Es necesario un plan personalizado de formación, la gran ventaja del e-learning es dar a cada uno lo que necesita para ser más competitivo en su puesto de trabajo. Lógicamente si no se comunica, si no se sabe vender esta formación, el alumno puede resistirse por desconocimiento.

- Las barreras tecnológicas.

Habrá alumnos que hayan escuchado alguna vez la palabra intranet, que puede entrar en ella con su número de DNI, y a través de la zona de formación realizar el estudio y consultar con tu tutor/a asignado/a.

- Desconfianza ante lo nuevo. Barreras culturales.

La primera vez que se realizan los cursos por Internet, gustando ir a recibir los cursos presénciales, los responsables de la formación no han actuado previamente para resolver esta barrera. Desconfían del sistema telemático, solo utilizan el ordenador para su ocio (juegos, chat, foros, bajada de música...). No podrán ver a sus compañeros, ni saber quienes son.

- Intentar dar los mismos contenidos que en las clases presénciales.

Hay que adaptar los contenidos a e-learning.

- Tampoco conocen el procedimiento normal que debe seguir un curso por Internet, surgiendo otra vez las barreras procedimentales.

- Las barreras técnicas.

"¿Dónde esta la formación? ¿Qué cantidad de información tiene esta pagina? Y no me sirve para entrar ¿Por qué si le introduzco el usuario y la clave, no entro en el curso? ¿Por qué el ordenador me bombardea siempre con el mismo mensaje?... estas preguntas son debidas a factores técnicos que a los alumnos no se las han enseñado y por tanto desconocen.

Esta situación, además de por las barreras, se produce por qué algunos alumnos no tienen el perfil ideal de alumnos de formación e-learning. Tienen una actitud desfavorable hacia la formación a través de Internet, no conoce el tipo de formación que va a recibir.

Por todo lo anterior profesores y alumnos abandonan.

Hay que subsanar los errores anteriores, la gran ventaja del e-learning es dar a cada uno lo que necesita.

BIBLIOGRAFÍA

Iñigo Babot entrevista a Manuel Fernández de Villalta, Director de e-Learning del Instituto de Empresa de Madrid, que nos cuenta el desarrollo de la educación virtual en esta muy prestigiosa escuela de negocios.

Rentabilidad de la formación online en las empresas. J. Lozano

El proceso de implantación del e-learning en una empresa. J. Lozano

Schell, R.(2002): "E-learning, la pata necesaria". Expansión&Empleo, 11 de junio de 2002

Consuelo García Herrera

LA FIESTA DE LA NAVIDAD COMO PATRIMONIO CULTURAL – ETNOLÓGICO

Cristina Álvarez Sánchez

Introducción ¿Qué es Patrimonio Cultural – Etnológico?

Tenemos que identificar el concepto de Patrimonio como algo vivo y es fundamental distinguir entre el significado y el significante, es decir, la forma y el fondo de los elementos patrimoniales, ya que lo que da valor realmente a un elemento patrimonial es el Valor Cultural que tiene (lo fondo), lo que significa para la gente ahora, en la actualidad.

El Patrimonio Etnológico forma parte del Patrimonio Cultural ya que es un Patrimonio en el que se integran los Bienes Materiales e Inmateriales que pertenecen a distintos niveles de la Cultura. Estos bienes son manifestaciones relevantes de la Cultura e Identidad de un pueblo, pero después cada Patrimonio tiene su especificidad.

La Navidad

Por ello quiero identificar a la Navidad como un Bien Etnológico de carácter tradicional, no como un negocio o consumismo en una época determinada del año, es decir, quiero expresar que la Navidad tiene unos referentes, unos significados que proceden del pasado pero que siguen existiendo en la actualidad y además son percibidos por las personas como una continuidad del ayer, del pasado aunque vayan cambiando cada día más debido al siglo en que vivimos. Muchas personas, diría que la mayoría, van reenlazando el presente y el pasado gracias a la idea de continuidad cultural, por ello la Navidad es un Patrimonio vivo, ya que comunica dos espacios temporales; pero no para todas las personas la fiesta de la Navidad tiene el mismo significado, ya que despierta sentimientos diferentes y situaciones distintas: tristeza, alegría, consumismo, negocio para los grandes almacenes, unidad de familia, pasado, ilusión para los más pequeños, etc...

Sería genial conocer el significado que tiene la Navidad para cada persona individualmente, lo único que pasa es que esto es muy complejo y complicado y por ello la Navidad debemos entenderla desde un punto de vista global, no particular, ya que es un hecho donde participan muchas personas unidas y normalmente nadie la celebra individualmente, aunque no olvidemos lo dicho anteriormente, para cada persona tiene un significado distinto.

Actualmente para las personas la fiesta de la Navidad tiene un carácter más profano que religioso, aunque no todo el mundo piensa igual, para algunas es un periodo donde se realiza una gran actividad comercial e intercambio de regalos y para otras lo importante son las reuniones con amigos y familiares.

Es una fiesta con mucha tradición pero que sin duda va cambiando a lo largo del tiempo (bien etnológico). Cada Nochebuena es el día en que se celebra la tradición más universal del mundo. Su sola mención llena de ilusión y alegría a los niños, fiesta y reuniones para los jóvenes, así como placenteras añoranzas y la esperanza del reencuentro con los familiares o amigos en los más mayores. Llega la Navidad y el comienzo de un nuevo año, se acerca. Diciembre se convierte en el mes más festivo en cada país, en cada ciudad y en cada pueblo. Todos se visten de fiesta. Las luces de colores se encienden, un gran árbol de navidad los identifica, los pesebres vivientes y petrificados se representan a sus pies, y cada habitante renueva sus esperanzas a la espera del nuevo año.

Sobretodo una de las cosas más esperadas de la Navidad son los grandes banquetes, el plato principal suele ser el pavo navideño, y se cree que su origen está en México en el siglo XVI. Un ingrediente de la mesa navideña nacido en España es el Turrón, en todo el mundo se diferencia el turrón normal del español, aquí tiene un sabor diferente.

Otra noche muy importante es la Nochevieja, cada persona se reúne con familiares o amigos, personas que tienen un significado especial para celebrar con ellas el fin de año. Esta noche se cena también de forma espectacular pero menos tradicional que en Nochebuena, también se ponen turrones, dulces navideños, mantecados, polvorones... comida con la que se identifican muchas personas en esta época del año y que sirve, sin duda, para unir a un colectivo, a través de la comida se están diciendo unos a otros indirectamente, que forman parte de una sociedad y que están viviendo un fenómeno festivo. Se espera con ansiedad las doce campanadas de fin de año y comience otro nuevo. Se celebra con las doce uvas, denominadas de la suerte, y brindando por el año nuevo con una copa de champán con algo de oro en su interior que significa la buena suerte para el año que entra. Con estos actos se identifica una cultura concreta ya que en cada cultura se celebra de manera distinta.

Esto siempre es un proceso que se repite todos los años exactamente igual desde siglos atrás, pero también va incorporando hechos nuevos como que después de las campanadas las personas suelen irse a celebrarlo a cotillones, fiestas preparadas, etc... Aunque sea un hecho complejo de entender, son lugares donde se asiste para celebrar con personas que conoces o no conoces la entrada del nuevo año, estás compartiendo que se pertenece a una cultura determinada, se refuerzan los lazos culturales porque se están diciendo que forman parte de una sociedad, que forman una comunidad de personas.

Como todas las fiestas la Navidad es una fuente de ingreso y genera una actividad económica. Actualmente muchas personas están rechazando la Navidad porque la identifican más como un negocio de los grandes almacenes que como una tradición y hecho cultural. Pero sería muy peligroso llegar a transformarla en un instrumento de renta porque podría perder su significado cultural.

En cada Navidad se reproduce la idea de que existe una continuidad con el pasado, es decir, que nuestra sociedad existe desde el ayer, y como puede ser tan diferente vivirla en un pequeño pueblo a vivirla en una ciudad cosmopolita.

Al hablar de Navidad, hablamos de niños y al hablar de niños nos vamos a la Cabalgata de Reyes Magos, día en que los Reyes van a llegar cargados de regalos para los niños más afortunados. Este día se vive con mucha ilusión y emoción, se regalan objetos y se intercambian regalos entre la familia y amigos. Pero el significado que tiene para un niño es muy distinto al de una persona adulta.

Conclusión

Me gustaría terminar reforzando la idea de que en Navidad te sientes más integrado en tu cultura, rodeado de personas con las que formas una sociedad determinada y en donde se viven los hechos de una manera concreta, la Navidad la identificamos con el concepto de Patrimonio Cultural.

Cristina Álvarez Sánchez

COMPONENTES PRINCIPALES DE LOS EQUIPOS DE ENERGÍA SOLAR

Cristina Gómez del Rey

En este artículo vamos a explicar de forma no muy extensa los principales componentes utilizados en un equipo de energía solar cuyo uso está destinado para calentar agua sanitaria por mediación del Sol.

Principalmente están compuestos por un colector de placa plana, depósito acumulador, intercambiador de calor y el fluido caloportador.

1. Colector de placa plana.

Las partes principales del colector de placa plana son las siguientes:

1.1 Cubierta transparente**.**

Es un vidrio transparente a la radiación solar y sin embargo es opaco a la radiación que emite el absorbedor cuando se calienta por el Sol produciéndose en su interior el efecto invernadero.

1.2 El absorbedor

En él se produce la transformación de energía solar en energía térmica que absorbe el fluido caloportador, generalmente están fabricados de cobre.

Atendiendo al tipo de tratamiento, los absorbedores pueden ser presentados con pinturas negras especiales o con tratamiento selectivo absorbente (alta absortancia en longitudes de onda larga y baja emisividad en longitudes de onda larga).

1.3 El aislamiento.

Sirve para reducir las pérdidas térmicas. Se aíslan los laterales y la parte posterior de la caja del colector.

1.4 La junta de cubierta

Es un material elástico que asegura la estanqueidad de la unión cubierta carcasa.

1.5 Marco o caja.

Todo lo anteriormente escrito se introduce en una caja, la cual puede ser de una sola pieza o bien compuesta de un marco y de una placa de fondo independiente.

2. Depósito acumulador.

La necesidad de agua caliente no coincide siempre con el tiempo de captación del Sol por lo que es necesario almacenar el agua caliente en un depósito acumulador.

Dentro del depósito se produce el fenómeno de la estratificación, que consiste en que el agua se estratifica por temperaturas, ya que el agua fría tiene una densidad mayor que el agua caliente , por lo que el agua fría quedará en la parte de abajo y el agua caliente permanecerá arriba.

Por la parte de abajo entrará el agua fría procedente del agua de la red y por la parte de arriba se sacará el agua caliente que irá para el consumo.

3. Intercambiador de calor.

Su utilización es necesaria cuando se desee separar el agua de consumo del circuito primario para evitar el problema de congelamiento y las incrustaciones calcáreas en los colectores.

3.1 Tipos de intercambiadores de calor.

Los intercambiadores habitualmente utilizados en las instalaciones solares pueden ser de los siguientes tipos:

3.1.1 Incorporados al acumulador.

- Intercambiadores sumergidos en el interior del depósito. Pueden ser del tipo serpentín o tipo horquilla, siendo los primeros más utilizados.

- Intercambiadores de calor constituidos por una doble envolvente del depósito.

En estos intercambiadores, el circuito primario envuelve al secundario, produciéndose el intercambio a través de la superficie en contacto con el fluido acumulado. La única precaución que hay que tener con estos depósitos es la de evitar un aumento de presión del circuito primario sobre el acumulador.

3.1.2 Exteriores.

Los dos tipos de intercambiadores exteriores que existen en el mercado son: de tubular y de placas.

- Intercambiadores tubulares de flujo en contra corriente. Se utilizan en instalaciones de gran tamaño. Su funcionamiento es correcto con el diseño apropiado. Los intercambiadores tubulares pueden ser de acero o de cobre.

- Intercambiadores de placas Se utilizan en instalaciones de gran tamaño .El rendimiento obtenido en relación con su coste ha hecho que los intercambiadores de placas vayan sustituyendo progresivamente a los tubulares para casi todos los usos. La reducción continua de su coste induce a utilizarlos en instalaciones cada vez más pequeñas.

4 Fluido caloportador.

Es aquel que pasa a través del circuito primario y transfiere el calor al circuito secundario, generalmente está formado por agua o por agua con un aditivo que generalmente es un tipo de anticongelante.

Pese a que durante el día el agua que circula a través del circuito primario alcanza una elevada temperatura, durante la noche cuando la instalación esta parada y sobre todo en los meses invernales el agua que circula puede llegar a congelarse y a sufrir una dilatación que puede ocasionar daño al colector.

También puede darse el caso contrario, es decir, que durante los meses de verano y a las horas de mayor temperatura el agua puede llegar a evaporarse. Para que ningún de estos dos fenómenos llegue a producirse le añadiremos un porcentaje de anticongelante al agua, de esta forma evitaremos que llegue a congelarse o a evaporarse.

Conclusión.

Cada vez se está utilizando más la energía solar en España y concretamente en Andalucía para el calentamiento de agua caliente sanitaria en las viviendas, y hoteles. Con la utilización de esta energía alternativa evitaremos emitir a la atmósfera terrestre anhídrido carbónico causante del efecto invernadero y además ahorraremos en energía primaria procedente de los combustibles fósiles.

Bibliografía utilizada.

- Curso de proyectista instalador de energía solar. Censolar

Cristina Gómez del Rey

LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN VALORES HOY

Cristina López Caballero

1. Introducción.

Lo que puede ser considerado como auténtico proceso de desarrollo, el llamado *desarrollo personal*, queda reconocido por la importancia debida al concepto de persona, que le da validez y una guía en la conducción de los procesos que se configuran alrededor de la persona.

Cuando miramos las formas de desarrollo y comprobamos que la personal no es la más importante, nos lleva una situación de fragmentación de la persona que tan gravemente está afectando al hombre de hoy y de la que urge salir con seguridad y firmeza.

Los valores *modelan* nuestra conciencia y nuestro comportamiento. Sentimos su presencia en nuestras acciones cotidianas, en nuestra conciencia, y constatamos su realidad a partir de nuestras vivencias más íntimas, es decir, aquellas que marcan nuestra conducta. Los valores
rompen ocasionalmente nuestra indiferencia marcando patrones de conducta, personales y aceptados, pero no por ello inamovibles. Comprobamos la realidad de los valores cuando mostramos, con hechos, nuestro rechazo a la violencia, cuando nos resistimos activamente ante situaciones de intolerancia o de falta de respeto hacia las personas.

Ordinariamente se aprenden en casa y se refuerzan en la escuela, en el trabajo o con las amistades. Estamos hablando, por citar algunos, de la honestidad, del trabajo, de la verdad, del respeto o de la piedad. No basta conocer los valores, hay que vivirlos. Así, si los alumnos o hijos tienen buenos conceptos, ideas y valores, pero realmente no los han digerido, es decir no los han hecho suyos, entonces no tienen valores. Lo que importa no es saber de valores, sino llevarlos a la práctica.

Educar en valores en una sociedad ideológicamente plural, como es la nuestra, resulta una tarea sumamente compleja. Si a ello unimos la actual conciencia de crisis de valores existente y la falta de consenso sobre qué valores y cómo se deben transmitir, parece tornarse ésta en una tarea cada vez más ingrata, aunque no por ello se puede posponer.

Ante esta situación, la apuesta por la educación en valores ha de afanarse francamente, aunque sea casi como proyecto contracultural, en preparar al alumnado para *entender* (¿por qué las cosas son como son?), para *ser* (autonomía personal solidaria) y para *actuar* (actitud responsable y comprometida), desde la coherencia entre teoría y práctica, entre discurso y acción.

2. Fundamentos de la persona, educación y valores

Muchas de las dimensiones que el hombre presenta, como persona, como sujeto gestor de una naturaleza corpóreo-espiritual, son dimensiones que podemos describir, que el hombre tiene y manifiesta su autoconciencia, que se expresa en su cuerpo.

El estudio de la filosofía revela que la persona es el fundamento de la educación. Es decir, si la educación tiene su origen en la persona y ella es también su destinataria, hay que reconocer que se apoya totalmente en la misma. Está claro que la definición de ésta en atención a su misión, es formar personas por la persona y para la persona.

La profundidad de este planteamiento viene del hecho de que independientemente del nacimiento histórico de las distintas formas de educación que se han ensayado y desarrollado, se puede explicar el genuino origen de la educación por la metafísica de la persona, que no hace más que revelarnos que la aspiración más honda o el deseo más profundo de la persona es el afán de conocer la verdad, cuestión sumamente importante porque la verdad se convierte en vocación de la persona.

La profundidad de la trascendencia de la educación está en el hecho de que el hombre pueda ser persona con ella (con la educación), por ella y a través de ella en todas sus dimensiones, principalmente las intelectuales y las morales.
Además de la naturaleza de la educación, la metafísica de la persona también proporciona los cimientos de los principios educativos más generales, que pueden ser tomados en cuenta por las distintas metodologías pedagógicas y las distintas formas de hacer educación, porque ya desde ese momento todas ellas giran alrededor de la realidad más importante que se manifiesta en el hombre: su ser personal. Esto es de vital importancia para entender hoy por qué se entiende de tantas formas distintas la educación en valores: ¿educar en qué valores? ¿de qué forma? ¿para qué?

3. El desarrollo personal en el proceso educativo

Uno de estos agentes de mediación de los procesos de desarrollo de la persona es el sistema educativo. Lo que implica junto con la familia en relación a la enseñanza de unos valores es, sencillamente, impresionante. Entendemos por esta razón que el sistema educativo ha de considerarse “educador” de la sociedad -si nos situamos en un nivel más amplio- en dos sentidos:

a) En primer término, a través de la acción directa que ejerce sobre sus alumnos, los cuales son portadores de esta acción cuando se encuentran de nuevo en el seno de la vida familiar y social.

b) En segundo lugar, a través de una actividad que puede estar comprendida dentro del concepto de extensión cultural. Ésta es la forma concreta de entender en la actualidad el centro educativo abierto a la comunidad.

Lo que colma de coherencia la realización de estos dos grandes sentidos educativos del sistema, es lo que podríamos llamar "los elementos de cohesión" que, manifestados en la práctica son los que mantienen una cohesión entre todos los elementos del sistema, a menudo de *carácter material*. Es decir, sólo una actitud responsable, justa, equitativa, solidaria, prudente, entre otras muchas actitudes que están llenas de lo personal, pueden dar sentido optimizante y perfectivo a la tarea educadora del sistema educativo.

Este proceso educativo es el que contiene a menudo las claves del necesario y correcto desarrollo personal. Aunque también podemos decir otra cosa por derecho propio de este proceso, a saber, que el valor y la dignidad del desarrollo personal, encuentran en el proceso educativo su más perfecto modo de ser. Es decir, un adecuado proceso de desarrollo personal tiene lugar dentro de la filosofía y los esquemas de un proceso educativo cuidado y puesto al servicio de la persona, mediante el cual la persona se forma en conocimientos, aptitudes y valores y adquiere unos hábitos que le permiten tener conciencia de su propio "yo" y actuar en consecuencia con el deber ser del sujeto personal. El desarrollo personal tiene en el proceso educativo fundado en la persona su más pleno y excelente valor y dignidad.

Aunque esto es así por derecho y deber propio, como decimos, no deja de ser algo normal encontrarnos ante determinadas formas de hacer educación, ante trayectorias educativas que potencian más determinadas visiones del hombre, dejan a un lado e incluso minusvaloran otras, con lo que estamos ante un proceso educativo que actúa según la "persona parcial" y no el "hombre entero". Para corregir esto, el proceso educativo ha de contemplar a la persona total, porque prevalece en la misma su carácter unitario, es decir, la condición personal se revela mediante la unidad y la totalidad, lo cual implica una acción educativa que sea integral y completa. Resumiendo, podemos decir que la educación alcanza su sentido personal no por la consideración aislada de un acto o contenido respecto de otro u otros, reiterando intervenciones desde el hombre parcial, sino por la comprensión de cualquiera de ellos dentro de la particular actividad total de la persona, con el desarrollo de procesos cuidados que no pierden el rumbo de lo personal. Estos procesos educativos que tienen lugar en la escuela, promovidos o desencadenados muchos de ellos con una naturalidad ya establecida, deben terminar por incorporarse de forma sistemática sin vacilaciones y dudas que segmenten al hombre, porque detrás de este hacer continuo y constante está la confirmación irrenunciable, entendida y asumida, de la formación de la personalidad. La escuela debe promover la formación integral, porque íntegro es el hombre, la escuela debe cumplir con una educación total de la persona entera, manteniendo y siendo fiel al auténtico proceso de desarrollo personal.

Queda claro que el sentido de la educación en su *telos* viene definido por lo que el hombre es, en su fondo y en su forma. Al hilo de esta argumentación es expresable la idea de que nada hay más importante, por ende, para cada uno de nosotros, así como nada más difícil que llegar a ser un hombre, llegar a ser persona. De modo que la primera finalidad de la educación es formar al hombre, o dicho de otro modo, la educación ha de guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser y comprender que es persona, promoviendo el desarrollo personal.

4. La excelencia personal justifica el fin de la educación

Hay que considerar también, que el hombre de hoy vive en un mundo desconcertante de presiones y problemas, por un lado, y de posibilidades, por otro. Un mundo en donde confluyen por convivencia pesimismo y esperanza. A ésto se le une el desajuste que se produce entre los procesos educativos que tienen lugar en la escuela y otros procesos educativos, formativos, informativos, puramente sociales, que se dan en la sociedad de hoy pero fuera de la escuela.

La persona se realiza, entre posibilidades y dificultades, ensayos y riesgos, con un núcleo-siempre proyectivo- que intenta afirmarse entre múltiples estorbos, tentaciones, caídas. Por eso, gran importancia reside en la vocación personal de la educación en su afán de discernimiento y elucidación de la "persona nítida", la persona que es en su integridad.

Éste es el máximo de realidad a perseguir por un sistema que está llamado al desarrollo del hombre como persona en su mayor excelencia. No puede haber, por tanto, una educación adecuada a las necesidades actuales si no se considera a la persona humana situada en las nuevas condiciones impuestas por el desarrollo científico y tecnológico, que no suponen meros cambios en la superficie de la vida social, en la epidermis de lo personal, sino que penetran en los estratos interiores del hombre para condicionar no sólo nuevas situaciones, sino también, nuevas actitudes y nuevos modos de actividad que están a la base de toda transformación personal y comunitaria.

Por ello, se ha propuesto debidamente algo que pertenece a las manifestaciones clásicas de la educación, mas también a las tendencias contemporáneas de las que se trata de hacer uso hoy. Nos estamos refiriendo a la "excelencia personal", que no debe ser entendida sólo en su significado diferenciador o personalizador, sino también como valor máximo que debe perseguir esa actividad de educación, en un

propósito firme de hacer operativo las reales y sublimes notas distintivas de la persona humana. Esto debe permitir la educación, la formulación del proyecto personal de cada hombre y el estímulo y ayuda para que se desarrolle la posibilidad de llevar a cabo tal proyecto.

Concluyendo, podemos afirmar que la educación no pretende crear seres nuevos, pues ésta ya tiene un ser desde el principio, el hombre, sujeto y fundamento de su concepción y acción, por cuanto los efectos de la educación se limitan a crear nuevas formas en él y, sobre todo, a garantizar la permanencia del descubrimiento de lo personal y a aprender a vivir en coherencia con ello.

El propio yo como tensión siempre en movimiento hacia la obra bien hecha es el sentido pleno y total de la educación, en un proceso de personalización, hacia la personalidad madura y autorrealizada.

Cristina López Caballero

NIGHTS AT THE CIRCUS CASTS A NEW LIGHT ON CONSTRUCTIONS AND REPRESENTATIONS OF POWER, GENDER AND SEXUALITY, EXPOSING CONSTRAINING SOCIAL MYTHS TO SCRUTINY

Cristina Marín Zamora

The novel written by Angela Carter in 1984 deals with all the topics above exposed. I will try to explain them in relation to the novel and to the author.

Power is present in the novel from the beginning until the end of it. Both men and women are concerned about its importance and whenever they can exert it, they do it.

Fevvers is the first character who holds the power in her hands. It is very significant the sentence repeated many times by her through the novel: "Look at me!" She is above the people, above the spectators, as an aeroliste at the circus and demands their gaze. The audience watches her because they do not really know if she is fact or fiction.

Firstly, she uses her oral speech with Walser in order to get his attention and control over him and secondly, her sexuality (with the Grand Duke and Rosencreutz) in order to get material things in other episodes. Consequently, she is a victim of her actions because at the end, she suffers the consequences of her acts. More than once, she cannot control the exerted power upon the male figures before mentioned.
Angela Carter includes in her novel other powerful characters. We can divide them in two groups: female and male authorities.

I am going to discuss the importance of two female figures: the Countess and Madam Shreck.

Both of them are tyrannical, but the Countess is the most repulsive female figure of the novel. She uses a prison, a panopticon, full of women who have committed a fault against a man as if it were her own repentance for poisoning and killing her husband. The panopticon is her weapon against the society, this building is well connected with the circus because of the round shape and because both women, Fevvers and the Countess are placed at the centre of the circle where they can exert their power upon others. The gaze of the prisoners and the audience is control from that point.

Following the same idea, Angela Carter develops Madam Shreck's character who is in control of both men and women. She takes part in the men's sexual desires in her Museum and she uses the monster women as her slaves in the place governed by her. Toussaint, the male servant without mouth is another example of slavery in Madam Shreck's hands.

On the other hand, we find the group of male authorities. The Grand Duke and Mr Rosencreutz want to control Fevvers, each of them has reasons for desiring the winged woman.

The Grand Duke sees Fevvers as a material thing, as an object of art or a toy. He wants to contemplate her as if she were another part of his marvellous possessions kept by him at home.

Mr Rosencreutz is a male figure who represents the patriarchal Victorian society. He is obsessed with Fevvers' body. He thinks she is the Dark Angel and if he and Fevvers unite themselves, having sex, he will be immortal. This man seeks power upon time, being immortal and life, controlling other people.

The author, Angela Carter, wants to send us a clear message through all these characters. Both men and women can be tyrannical and exert power upon others. Power is something very attractive to the human being and it is not restricted to any gender.

The question about gender is focused by the author through the figures of Fevvers, the hatched women, and Jack Walser, the sceptical journalist.

It is very remarkable for talking about this topic, the sentence found in the novel: "A new man for a new woman".

Fevvers is a new woman in all senses. She is independent, worker, secure of herself...but we have to notice that Angela Carter does not idealize her, the author presents her faults and defects, too. Fevvers' wings are an odd symbol. They symbolize women's necessity to develop themselves as human beings, but as women know, this is not easy and many times, women have many restrictions and difficulties to access to fields in control of men's hands; because of that, Angela Carter develops the image of Fevvers' wings. Fevvers cannot use them to fly, this symbolizes the frustration of women to develop themselves completely. We, women, have the tools for

reaching new goals in our fight against patriarchal society, Fevvers has her wings in the novel. But, we cannot use them, because of the restrictions and obstacles imposed by society, if we connect this idea within the novel, we know Fevvers cannot use her wings.

As Ma Nelson, the chief of the brothel, says: Fevvers is an example of women who will not be bound to the floor any more, who will not be controlled and who will be able to reach her objectives and desires.

Jack Walser is the new man of the century. The existence of the new woman creates the necessity of a new female figure adapted to this new situation. Jack's attitude towards women and life changes through the novel. He is the one, who concentrates the scepticism in the novel, the journalist is always looking for facts and this is shown by the writer in the notes made by Jack written in brackets.

Consequently Fevvers says: "In order to get a new woman, it is needed a new man", so Jack Walser leaves the stereotype of the Victorian man at the end of the novel. The journalist is who suffers the most important changes in the novel, he becomes a clown at the circus trying to keep close Fevvers and discover Fevvers' true personality. For example, in the tundra, his mind becomes a tabula rasa because a train accident. He forgets his past for a period in the novel. Fevvers wants to reconstruct Jack Walser's masculinity after this event. Angela Carter expresses through this event that we have to forget the past in order to build a new future.

Sexuality is connected with power in Nights at the Circus. Fevvers uses her open sexuality over the Grand Duke. Angela Carter was criticized by this episode because she followed a convention about how women use their body as a weapon for achieving their objectives, but in my opinion this event has to be interpreted as the women's obsession for their own body, because in fact, Fevvers' is obsessed with her figure and how people sees her body. Once more, we can discern the pressure of society against women in Angela Carter's words.

As a conclusion we can say: Nights at the circus is a brilliant novel that belongs to the Neo-Victorianism movement. It deals with contemporary issues portrayed in a Victorian setting.

Bibliography:

Lee, Alison. Angela Carter. New York: Twayne, 1997.
Day, Aidan. Angela Carter: The Rational Glass. Machester: Manchester UP, 1998.

Cristina Marín Zamora

LOS EDUBLOGS Y SU USO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cristina Ojeda Sánchez

Internet ha modificado radicalmente la forma de vivir de las personas, la forma de comunicarnos. De hecho en España, según Alejandro Rost, a finales de 1994 existían tan sólo 21.000 ordenadores de la red académica oficialmente conectados a Internet, apenas 12 ordenadores personales estaban conectados a la red, y cerca de 2200 empresas españolas contaban con correo electrónico.

Es obvio que en la actualidad las cifras han aumentado a un ritmo vertiginoso. Así, según cifras de Internet WordStats, España aporta ya cerca de 15 millones de internautas, con un crecimiento del 7 %.

Dentro de este campo, una de las nuevas formas que se han ido imponiendo son los blogs. No hay cifras exactas en cuanto al valor numérico de blogs en el mundo pero El Evento BLOG celebrado en Sevilla en Noviembre del 2006, estableció que existen entre 60 a 10 millones de blogs en el mundo, de los cuales dos o tres millones están ubicados en nuestro país.

Es innegable, por tanto, la importancia de esta nueva herramienta en la comunicación entre las personas. Un hecho que la educación no ha obviado.

Para situarnos en el tema que nos ocupa y dentro del apasionante mundo de las nuevas tecnologías las cuales inundan hoy en día nuestra sociedad, debemos partir de qué es un blog y para qué sirve.

Un blog en Internet (conocido también como Bitácora o Weblog), es un sitio web que contiene una serie de artículos ordenados cronológicamente, donde se registran acontecimientos o temas de interés siempre respecto a una intención. Así, un blog de autor, puede usarse para proporcionar un espacio propio on-line, para plantear preguntas, publicar trabajos y comunicarse con otros espacios web, así como comentarlos. Sin embargo, un blog no tiene que estar limitado a un solo autor sino que puede combinar a varios.

Pues bien, podríamos decir que aquellos blogs cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto educativo, reciben el nombre de Edublogs, por lo tanto una definición sencilla de los edublogs sería la que sigue: es un weblog que se usa con fines educativos o en entornos de aprendizaje tanto por profesores como por alumnos.

Así pues, entre dichos usos educativos de los blogs, podemos citar: la organización del discurso, todo se clasifica y es fácilmente recuperable; fomento del debate, a través de comentarios y trackback; construcción de identidad como autor; crear comunidades de aprendizaje; pacto de compromiso con la audiencia; apoyo al E-learning; etc.

Los blogs están encontrando cada vez más importancia en educación (tanto en colegios como en universidades) y no solo porque el sofware asociado elimina barreras técnicas para escribir y publicar on-line, sino también por su formato diario en forma de bitácora.

Adentrándonos de lleno en el uso de los Edublogs, y basándonos en la publicación de Katiustica Peña y Ramón Torres "Edublogs: Apuntando a una didáctica constructivista en la red"; podríamos decir que este tipo de herramientas se caracteriza por: A) Un sistema de gestión de bitácoras que de manera fácil y mediante el uso de asistentes en línea permite publicar contenido hipertextual y multimedia sobre base de plantillas. B) La organización de la información en categorías dentro de una secuencia cronológica inversa (el último artículo publicado es el primero en mostrarse). C) La posibilidad de participación y aportaciones de los usuarios "visitantes" en forma de comentario respecto a los artículos. D) El uso de recursos de noticias RSS que permiten enterarse de los artículos actualmente publicados o actualizados sin necesidad de utilizar motor de búsqueda.

El uso del blog.

Ahora bien, si nos planteásemos la pregunta concreta de para qué sirven los Edublogs, obtendríamos las siguientes respuestas: pensar, compartir, escribir y participar.

Estas finalidades son causa de las numerosas ventajas de los Edublogs, tales como: su fácil uso, gratuito, autoría compartida, acceso desde cualquier lugar, publicación cronológica, categorías, enlaces permanentes, integración de otras herramientas (web 2.0), interactividad...

Para poder situarnos más concretamente en el uso de los edublogs en Educación Infantil, es necesario que antes analicemos dos tipos de variables: los tipos de Edublogs y sus distintas modalidades de autoría.

Respecto a los tipos de Edublogs podemos citar los siguientes:

- Blog de aula, asignatura o tema: es aquel que sirve como complemento a la clase presencial, como información adicional, recursos, o propuestas de actividades.
- Blog personal del alumnado: sirve de diario persona, en el aparecen temas de libre elección, muestra buena actitud en red y un buen aprovechamiento del medio.
- Taller creativo multimedia: engloba múltiples géneros como cuentos, la ficción, reportajes… y múltiples medios: taller literario, música, podcast-radio, etc.
- Gestión de proyectos de grupo: trasciende el espacio aula, actúa de bitácora colectiva de proyectos, trabajos de investigación, evolución del proyecto, diario de trabajo…
- Publicación electrónica: como el periódico escolar, revista digital, monografías…
- Guía de navegación: sitios de interés, noticias y aportaciones, comentarios webs, etc.

En lo referente a las modalidades de autoría, podemos distinguir tres modelos: 1) el blog del profesor, corresponde al modelo docente tradicional donde el profesor actúa como instructor. 2) El blog grupal profesor y alumnos/as que sería el modelo mixto. 3) El blog de alumnos, es el modelo más innovador, en el que el profesor se limita a actuar como tutor y guía.

Una vez realizado un análisis de los edublogs, sus características, ventajas, etc; es el momento de plantearnos su eso dentro del ciclo de Educación Infantil.

Siguiendo las aportaciones de Rosalía Romero profesora Titular del departamento de Didactica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, en su libro," Nuevas tecnologías en Educación Infantil. El rincón del Ordenador", en la actualidad, los niños asumen con total normalidad la presencia de tecnologías en la sociedad. Conviven con ellas y las adoptan sin dificultad para su uso cotidiano. En este sentido, y considerando las demandas sociales, los docentes debemos propiciar una educación acorde con nuestro tiempo realizando nuevas propuestas didácticas e introduciendo las herramientas necesarias para este fin. Por todo ello, podemos decir, que el trabajo mediante blogs en Educación Infantil resulte apropiado.

Parece obvio que a pesar de que el modelo más deseable a llevar a cabo es el blog de alumnos, la corta edad del alumnado que nos ocupa nos invita a comenzar con un modelo mixto, en el que el profesor además de guiar ayude y colabore con los alumnos/as y siente las bases para que en edades más avanzadas sean capaces de llevar ellos solos a cabo este tipo de proyectos.

Asimismo, en lo referente a los tipos de Edublogs, los más apropiados para el ciclo son aquellos que se identifican con la gestión de proyectos en grupo, es decir, como bitácora colectiva del trabajo de todos los alumnos que con la colaboración del profesor, el blog se revela como excelente diario de trabajo, que guarda el rastro del proceso de evolución del proyecto, y que transciende del espacio aula.

La creación de este tipo de blogs en educación Infantil, conlleva la puesta en práctica de numerosas actividades, tales como:

- La elección en asamblea de lo que se va a publicar en el blog.
- La realización de fotos, dibujos y actividades, inmersas en el proyecto que se este llevando a cabo y que se vayan a publicar.
- Dar texto a las fotos, dibujos, etc publicados.
- Realización de cuentos para publicar.
- Contacto directo con las nuevas tecnologías, valorando su importancia en la sociedad actual.
- Gusto por hacer las cosas bien y darlas a conocer a los demás.
- Aceptación y valoración de los comentarios y opiniones que otros pueden aportar en nuestro blog.

Así podemos decir que los Edublogs sirven como lugar de exposición de lo que se va trabajando, instrumento de comunicación con madres y padres y lugar donde se ponen enlaces y materiales de interés. También, sirven de herramienta de motivación para los niños y niñas y para que mamás y papás vean y se interesen por lo que están aprendiendo.

Por todo lo comentado, podemos concluir, que los Edublogs son una magnifica manera de contribuir al aprendizaje significativo que fomentamos hoy en día en nuestros niños y niñas, ya que su uso, conlleva su actividad, participación, motivación y por lo tanto la construcción personal del conocimiento, base del contructivismo.

Final mente me gustaría proporcionar algunas direcciones de interés respecto al tema, en la que podemos ver ejemplos de edublogs en Educación Infantil. Un buen ejemplo sería el del CEIP Pablo Picasso de Parla (Madrid), en el que cada aula de Infantil tiene su blog, por ejemplo 3 años A ha titulado su blog "La clase del sol", y 3 años B, "La clase de la Luna", y así con cada uno de los cursos del ciclo.

Pues, una vez realizado un paseo por el mundo de los Edublogs parece razonable su justificado uso en Educación Infantil, porque siguiendo la frase de José Luis Cabello, ¿quién dijo que el uso educativo de los Edublogs no es aplicable a todos los niveles y materias?

Bibliografía:

- Salaverría,R. (2005): Cibermedios. Comunicación Social Ediciones. Sevilla.
- Romero, R. Nuevas tecnologías en Educación Infantil. El Rincón del Ordenador. Editorial Mad.

Referencias electrónicas:

- http://metaedublog.worpress.com/edublos-apuntando -a-una-didactica-constructivista.
- http://blog.educastur.es/blogs-y-educación/
- http://es.wikipedia.org/wiki/Edublog
- http://www.elordenadoreninfantil.blogspot.com.
- http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-11234448//arldel.pdf

Cristina Ojeda Sánchez

TURISMO RURAL SOSTENIBLE

Cristina Rubio Sánchez

El Turismo es sin duda, el motor económico del país, estando en tercer lugar del ranking mundial como destino turístico detrás de Francia y Estados Unidos. Factores como el incremento del tiempo libre y de ocio entre la población en general, sumado a un crecimiento considerable de su renta, han hecho modificar las pautas de conducta de los turistas, así como sus motivaciones y la forma de viajar.

Según el Instituto de Estudios Turísticos, el 66% de los turistas que acuden a nuestro país lo hacen ya sin paquete turístico, lo que influye en las actividades que realizarán en destino y aunque el tipo de turismo preferido sigue siendo el de sol y playa, el turismo de interior, llamado cultural o de ciudad, ya ocupa el segundo lugar. En lo que a entornos rurales se refiere, estamos viendo un creciente interés por su oferta, aunque todavía no muy cuidada por las Administraciones Centrales...

Si atendemos de nuevo a las estadísticas, en lo que se refiere a movimiento de turistas, los residentes en España realizaron 9,1 millones de viajes de puente (5,4% de los viajes), y 76,7 millones de viajes de fin de semana (46,1%), mientras que los desplazamientos veraniegos no llegan al 20%.

Nos encontramos, por tanto, a un cambio en la planificación de nuestras vacaciones.

Todo ello, nos lleva a pensar que entre las modalidades de turismo diferentes a los patrones ya comentados, existe una tipología, que también se realiza por el interior del país, pero que busca el conocimiento y contacto con el paisaje, la naturaleza y las personas que los viven. Bajo esta visión aparecen una serie de actividades reunidas bajo el nombre de **Turismo Rural**, que surge con una gran fuerza y expectativa de crecimiento capaz de generar un impulso económico en zonas deprimidas y estar auspiciado por unos valores medioambientales y sociales, diferentes al resto.

El Turismo Rural, se ofrece como alternativa a lo ya existente debido en parte, a esos desplazamientos más cortos necesarios para su consumo así como la formación cada vez mayor del turista en temas medioambientales y de sostenibilidad, que facilita una actitud participativa y de búsqueda frente a la pasividad de otras actividades, desarrolladas mayoritariamente en el litoral. De hecho, la Unión Europea, en su V Programa (1999-2000), dentro de las estrategias medioambientales, ya consideraba al Turismo Rural, como una de ellas, pronosticándole importantes tasas de crecimiento.

Analizando de cerca este fenómeno, podemos decir, que el turismo rural está caracterizado por:

- Ser consumida en un medio rural
- Dispone de una amplia oferta de ocio y tiempo libre
- Con contacto con la población local y el medio natural que lo rodea

Por todo ello, lo definimos como:

"Actividad turística realizada en un entorno rural, compuesta por una oferta integrada de ocio, dirigida a una demanda cuya motivación es el contacto con el entorno autóctono y tenga una interrelación con la población local." (Fuentes García, 1995)

Pero esta definición, nos deja multitud de posibilidades en el aire... ¿es realmente turismo rural todo lo que se realiza en un entorno rural? Sobre este tema, se ha escrito mucho pero poco se ha ganado. Muchos autores entrecruzan el turismo rural con otras tipologías, otros en cambio la magnifican, creando subtipos de ella...Nosotros la plasmaremos tal cual, pero nos gustaría hacer mención y distinción de esos subtipos que manan, a nuestro entender de la definición:

- Turismo de la Naturaleza o Ecoturismo: su motivación principal es el contacto directo con la naturaleza a través de la contemplación, formación o placer.
- Turismo Verde o Ecológico: la motivación radica en el contacto natural, sin artificios, de un entorno rural a nivel etnográfico. Poco desarrollado en España.
- Agroturismo: basado en el alojamiento en casas con un actividad agropecuaria en activo, donde el turista participa activamente en ellas.
- Turismo Activo, de Aventura, de Acción o de Riesgo: de gran aceptación. Basado en el aprovechamiento del medio natural de una forma sostenible para el disfrute de actividades deportivas. El rafting, el descenso de cañones o el rappel siguen ganando adeptos. (De uso no exclusivo en el medio rural)

En la actualidad, se tiende a hablar en plan genérico sobre el Turismo Rural y el Turismo Activo.

La problemática más acuciante es por otro lado, la normativa, al estar traspasadas las competencias en materia de Turismo a las Comunidades Autónomas, cada una de ellas presenta una legislación diferente en estos aspectos (clasificación de alojamientos, permisos, requisitos…).

Particularmente, en Andalucía la legislación en vigor es la reflejada en el Decreto 20/2002 de 29 de Enero de Turismo en el medio Rural y Turismo Activo.

En este decreto se plantea de una forma evidente la clara división y a la vez interrelación entre estas dos modalidades turísticas, insistiendo en lo que se denomina “sostenibilidad” o “desarrollo sostenible” tan imprescindibles hoy en día y definida ya en la Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo (Comisión Brundtland, 1987), como:

"el desarrollo que asegura las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para enfrentarse a sus propias necesidades”.

Por todo ello, apostamos por un Turismo Sostenible, rural y activo. Apostamos por el desarrollo económico de zonas rurales protegiendo a la vez los valores medioambientales, culturales y etnográficos de nuestra comunidad andaluza.

Cristina Rubio Sánchez

LA TELEVISIÓN Y LA ESCUELA

Cristina Vargas Mateos

Desde hace unos años, con la reciente revolución tecnológica, los estudios educativos se han ido centrando, cada vez más, en el ámbito de Internet y todo el entramado que lo rodea, por la novedad que ello conlleva, dejando un poco de lado la televisión y la influencia que ejerce ésta en la educación y viceversa.

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, han ido adquiriendo un gran protagonismo en la educación, mientras que la escuela poco a poco va perdiendo efectividad en la comunicación, porque ¿Cuántos programas educativos encontramos en la programación de los canales que conforman la oferta televisiva? Esto plantea un desafío a la escuela, la educación y la sociedad en general.

La televisión y la escuela continúan desarrollándose por separado, obedeciendo a dinámicas muy distintas, tal vez irreconciliables dentro de una perspectiva tradicional de modernización. La escuela se ve supeditada cada vez más a los medios de comunicación, y entre ellos, a la televisión, quedando a su vez dependiente del desarrollo tecnológico.
El escenario en que coexisten la escuela y la televisión está marcado por dos tendencias:

- El protagonismo creciente de la televisión y las nuevas tecnologías en la educación, la cultura y la vida cotidiana.
- La deslegitimación creciente de la escuela como institución educativa y el deterioro de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El protagonismo de la televisión en la educación tiene dos líneas:

- La creciente presencia cuantitativa de la televisión en la vida de todos.
- La múltiple presencia cualitativa de la televisión en su audiencia, que tiene como vía la mediación cada vez más profesional que ejerce la televisión entre lo que acontece y su representación en la pantalla.

Los estudiantes pasan más tiempo frente a la televisión que en las aulas. El niño desde que nace está expuesto a ver la televisión diariamente. Este consumo televisivo va aumentando con la edad. En la mayoría de los países el tiempo escolar es menor que el tiempo televisivo. ¿Por qué los padres no controlan el consumo televisivo de sus hijos desde que nacen? Quizás es lo más cómodo porque es una actividad que no precisa de la ayuda de nadie; es muy sencillo sentar a nuestros hijos frente a la pantalla de la televisión porque además les atraen las imágenes, el color, los sonidos… pero nos resulta complicado seleccionar un libro adecuado a la edad e intereses de nuestros hijos, comprarlo y ofrecérselo a ellos para su enriquecimiento personal y cultural.

Además de esto, durante los fines de semana y días festivos, las horas de ver la televisión aumentan casi el doble que entre semana. Si a todo ello, le añadimos, que con los nuevos sistemas de televisión, la oferta televisiva se ha multiplicado geométricamente, aumenta desorbitadamente el consumo televisivo diario.

La televisión es el medio de mayor popularidad en la mayoría de los países, aunque no ocurre lo mismo en los países desarrollados que en los no tan desarrollados, puesto que en los primeros cada vez hay un mayor consumo de las nuevas tecnologías, mientras que en los otros el consumo es principalmente televisivo.

La influencia educativa de la televisión se realiza en todos los ámbitos cognoscitivos de los telespectadores. Hay una influencia informativa, axiológica, actitudinal, ideológica, afectiva, simbólica, en las destrezas mentales y psicomotrices. El ver televisión desestimula el ejercicio físico y fomenta la permanencia en ciertas posiciones durante horas.

La programación educativa no tiene un alto nivel de audiencia. A los niños no les gustan los programas infantiles, en los que se hace una "infantilización" absurda de ellos. Los niños prefieren la programación de adultos, programas como "Gran Hermano", "Operación Triunfo", series de ficción, programas del corazón, etc. Y todo ello, tiene efectos no muy positivos:

- Aumento de la inducción al consumo y de la aceptación de los productos, servicios, ideas y maneras de reaccionar ante distintas situaciones.
- Trivalización de la condición humana y de la violencia.
- Determinación de lo que es importante y relevante.
- Legitimación del racismo y la discriminación de las minorías.

No sólo los programas, géneros televisivos o canales de televisión están influyendo en el desarrollo educativo de los miembros de la audiencia, sino también en el hecho de ver la televisión.

El que los niños vean televisión tiene unas consecuencias en su educación:

- Se produce un desplazamiento de otras actividades productivas, como la lectura.
- Se altera el ritmo cognoscitivo, lo que provocará el posterior aburrimiento de los niños en la escuela y las dificultades para mantener la atención en clase.
- Estimulación informativa y conceptual con relación a la reducida información objeto del intercambio cotidiano en el aula y en una disminución real del rendimiento escolar.
- Estimulación afectiva desproporcionada que conlleva a la falta de motivación para el aprendizaje formal y desánimo generalizado para los temas de la escuela.
- Creación de estereotipos, que al llegar a la escuela provoca que se hayan aprendido formas de estar en el aula, y en otras situaciones sociales.
- Conocimiento paralelo, que lleva a los niños a la confusión con respecto a la información correcta, al contradecirse lo que ven la tele y lo que le dice el profesor.
- Provisión de referencias para apreciar lo exterior desde la mirada del televisor y no de las propias experiencias.
- Cambios de percepción en el procesamiento de la información.

La televisión en la sociedad ha sido vista en algunas ocasiones como una escuela paralela, una institución que educa, pero que no tiene licencia para enseñar. Una institución que compite con el esfuerzo y los objetivos educativos escolares. Pero sigue habiendo posiciones radicales que dicen que la televisión es enemiga de la educación y por tanto debe mantenerse alejada de la escuela y del proceso educativo.

De ninguna manera, podemos considerar a la televisión como sustituto de la escuela. La escuela debe:

- Introducir el aprendizaje del lenguaje de la imagen en la programación escolar, capacitando a los alumnos para enfrentarse críticamente a un programa de televisión o a un spot publicitario.
- Estimular la manipulación directa de las imágenes por los propios alumnos en la clase, que es el mejor medio de destruir toda la actitud mitificadora de los mensajes icónicos.
- Impulsar en los niños la apertura hacia estímulos diferentes de los programas televisivos, potenciando la recuperación del juego libre.

Así concluimos diciendo que es posible y debe existir una alianza entre la televisión y la escuela, de tal manera que desde la última se potencie el aprendizaje del lenguaje televisivo con el principal fin de que los alumnos adopten actitudes críticas y sepan aceptar o rechazar lo que desde la televisión se les ofrece, sin que lleguen a convertirse en víctimas televisivas. Así como la televisión debe plantearse metas educativas incluyendo en sus parrillas programas instructivos, culturales, que ofrezcan a los jóvenes temas, productos artísticos o perspectivas consideradas dignas de ser vistas y complementarias para su aprendizaje. Además, la escuela debe potenciar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para que los alumnos se encuentren alfabetizados dentro del mundo de la multimedia, y sean capaces de adquirir una de las competencias básicas que establece la nueva ley: la competencia digital y el tratamiento de la información.

Cristina Vargas Mateos

UNIDAD DIDÁCTICA LOS MATERIALES EMPLEADOS EN LA CONSTRUCCIÓN (2º ESO)

Diego Manuel Cabrera García

1. Introducción.

1.1. Justificación.

Se trata de una propuesta integrada por un conjunto de conocimientos en el área de Tecnología, manteniendo una estrecha relación con otras áreas:

- Ciencias Sociales o Geografía: porque deben conocer la procedencia de los diferentes recursos naturales que se utilizan para la elaboración de los materiales usados en las construcciones, así como los países líderes en investigación y producción de dichos materiales. También para conocer la ubicación de las grandes construcciones hechas por el hombre a lo largo de la historia.
- Física: porque deben conocer los conceptos de fuerza, masa, centro de gravedad, etc. También la estructura molecular de los materiales.
- Educación Plástica: para realizar alguna de las actividades propuestas relacionadas con la expresión gráfica.
- Informática: porque se propone una actividad de búsqueda de información en Internet.

Desde tiempos inmemoriales, el ser humano crea edificios, casas, monumentos, puentes, etc. y lo hace para satisfacer numerosas necesidades: protegerse de agentes meteorológicos y de otros peligros exteriores, facilitar el paso de las personas por los diversos terrenos con puentes, carreteras, túneles, etc., buscar lugares de reunión como iglesias, catedrales, estadios y crear monumentos que, a menudo son de unas dimensiones gigantescas, como las pirámides o la estatua de la libertad.

Para llevar a cabo estas construcciones se han empleado, durante toda nuestra historia, multitud de materiales que han ido evolucionando a lo largo del tiempo, así como las técnicas para su obtención y su manipulación. Desde el uso más primitivo de piedras, ramas, barro, hasta los materiales utilizados en la actualidad como aluminio, fibra de vidrio, hormigón, ladrillos, etc. la Tecnología ha jugado un papel fundamental. Ha dado solución a multitud de problemas y retos que el hombre se ha creado, como el transporte de materiales, los sistemas de obtención de dichos materiales con máquinas que facilitan los trabajos, la construcción de edificios con alturas increíbles, el desarrollo de nuevos materiales más ligeros y resistentes, la creación de productos más estéticos, etc.

Por tratarse de un tema relacionado con el estudio de materiales, se ha de procurar que resulte lo menos teórico posible, fomentando la participación con coloquios, debates y puestas en común de sus experiencias, para hacer más amenos contenidos de este tipo, que suelen ser apreciados por los alumnos de estas edades como muy áridos o aburridos.

1.2. Características (nivel educativo, curso, centro, localidad, etc.).

Esta unidad didáctica está diseñada para su aplicación en un grupo de 3º de segundo ciclo de la ESO; en un instituto **situado** en un pueblo a 30 Km. de una gran ciudad. El antiguo núcleo del pueblo es ahora la zona de servicios ya que el pueblo se ha desarrollado mucho como zona residencial de clase media y clase media alta y las viviendas son casi todas unifamiliares independientes rodeadas de parcelas de jardín. El pueblo no es industrial ni agrícola.

En el instituto se **imparten enseñanzas** de Educación Secundaria Obligatoria. Bachillerato en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales. Hay también un grupo de Garantía Social de Instaladores Eléctricos.

En la ESO nos encontramos con un alumnado que representa la diversidad de la población puesto que es una etapa de escolarización obligatoria. Por tanto, tendremos que atender a grupos de alumnos donde predomina el alumnado que supera con éxito la Educación Primaria y que manifiesta un cierto interés por promocionar en la ESO (aprox. el 60%), aproximadamente un 20% de alumnos desmotivados que no desean continuar en la institución escolar, un 15% de alumnos con niveles de conocimientos muy bajos y puntualmente un 5% de alumnos con alguna discapacidad física y síquica que necesita las adaptaciones curriculares.

En total, hay 560 alumnos de ESO, 185 en cada Bachillerato y 15 en Garantía Social.

El instituto es el único centro de Enseñanza Secundaria público del pueblo y goza de prestigio entre las familias del mismo. El

ayuntamiento de la localidad colabora con el instituto financiando algunas **actividades extraescolares.** En este instituto funciona una AMPA (asociación de madres y padres de alumnos) que también colabora en el desarrollo y financiación de algunas actividades.

El instituto dispone de las **instalaciones** habituales: aulas, aulas especiales para Música, Plástica, etc.; laboratorios de Física y Química y de Ciencias Naturales y aula de Tecnología, gimnasio y canchas para deportes, tres aulas dotadas de ordenadores conectados en red. No hay salón de actos pero se dispone de una sala de usos múltiples.

El instituto funciona en **horario** de mañana, aunque algunas actividades extraescolares se desarrollan por la tarde. Se pretende en la actualidad ampliar la apertura del centro en horario de tarde para actividades de este tipo.

2. Planificación de la Unidad Didáctica.

2.1. Eje de Globalización o Núcleo Temático.

Materiales de construcción

2.2. Guión temático.

¿Cómo se Clasifican los Materiales de construcción?

¿Cuál es la Constitución de los Materiales de construcción?

¿Cuáles son las Propiedades Características de los Materiales de construcción?

2.3. Objetivos didácticos.

Los objetivos que queremos alcanzar con esta unidad didáctica son:

- Conocer las características principales de los materiales pétreos y hacer un repaso de los más utilizados en construcción, sus propiedades y aplicaciones.
- Materiales cerámicos. Características principales.
- El vidrio. Propiedades y proceso de fabricación.
- Características y técnicas de aplicación de otros materiales: hormigón, asfalto, elementos prefabricados y aislantes.
- Clasificar los distintos trabajos que intervienen en la construcción de una obra.
- Describir el funcionamiento de las máquinas y las herramientas utilizadas en la construcción.

Objetivos generales del área que se abordan

- Abordar con autonomía y creatividad, individualmente y en grupo, problemas tecnológicos, trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema, recopilar y seleccionar información procedente de distintas fuentes, elaborar la documentación pertinente, concebir, diseñar, planificar y construir objetos o sistemas que resuelvan el problema estudiado y evaluar su idoneidad desde distintos puntos de vista.
- Analizar los objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, conocer sus elementos y las funciones que realizan, aprender la mejor forma de usarlos y controlarlos; y entender las condiciones fundamentales que han intervenido en su diseño y construcción.
- Expresar y comunicar ideas y soluciones técnicas, así como explorar su viabilidad y alcance, utilizando los medios tecnológicos, recursos gráficos, la simbología y el vocabulario adecuados.
- Disponer de destrezas técnicas y conocimientos suficientes para el análisis, intervención, diseño, elaboración y manipulación de forma segura y precisa de materiales, objetos y sistemas tecnológicos.
- Adoptar actitudes favorables a la resolución de problemas técnicos, desarrollando interés y curiosidad hacia la actividad tecnológica, analizando y valorando críticamente la investigación y el desarrollo tecnológico y su influencia en la sociedad, en el medio ambiente, en la salud y en el bienestar personal y colectivo.
- Actuar de forma dialogante, flexible y responsable en el trabajo en equipo, en la búsqueda de soluciones, en la toma de decisiones y en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de respeto, cooperación, tolerancia y solidaridad

2.4. Contenidos.

2.4.1. Conceptos

- Materiales pétreos. Obtención y principales aplicaciones.

- Diferencias entre materiales pétreos naturales como la pizarra, mármol o granito y los aglomerantes como yeso, cemento u hormigón.
- Obtención del vidrio. Características principales.
- Materiales cerámicos. Cerámicas gruesas y finas.
- Construcción de los edificios. Tareas principales.
- Herramienta y maquinaria para la construcción.

2.4.2. Procedimientos

- Observación de los materiales de que están hechos nuestros edificios.
- Reconocimiento de los procesos de obtención de los materiales de construcción más comunes.
- Selección de diferentes materiales de construcción en función de sus características y aplicaciones.
- Utilización de alguna técnica de aplicación de materiales aglomerantes, como yeso o cemento.
- Identificación de la maquinaria y herramientas de uso común en la construcción y sus funciones.

2.4.3. Actitudes

- Interés por saber de qué están hechos los edificios, los puentes, las carreteras, etc., que hay en nuestro entorno.
- Deseo por conocer las distintas técnicas utilizadas en la construcción de los edificios que nos rodean.
- Curiosidad ante las propiedades físicas de los materiales utilizados en la construcción.

2.4.4. Contenidos Transversales

Educación del consumidor

Las construcciones, especialmente los edificios destinados a nuestras viviendas, son un elemento más de consumo en nuestra sociedad. Los acabados, las calidades de los materiales empleados y analizar de forma crítica los precios de las viviendas son temas que se pueden abordar durante el desarrollo de esta unidad didáctica.

Educación para la igualdad entre sexos

Tolerancia e igualdad de oportunidades para ambos sexos cuando se trabaja en grupo y se realizan las tareas propias del taller. Evitar el lenguaje sexista, desprecio o agresiones es una tarea que hemos de realizar con mayor frecuencia que la que desearíamos cuando trabajando con grupos de jóvenes de ambos sexos.

Educación para la paz

Detectar y evitar las posibles actitudes violentas entre compañeros y/o compañeras, ya sea verbalmente (insultos, trato despótico, etc.) o actitudinalmente (actitudes de desafío entre iguales, gestos despectivos, etc.) o de acto (agresiones físicas)

Educación ambiental

Las construcciones realizadas por el hombre afectan al medio ambiente desde dos puntos de vista: paisajístico, remodelando nuestro entorno de forma desmedida y por la explotación de los recursos naturales empleados para la construcción.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Búsqueda de información relacionada con la unidad didáctica en Internet. Utilización de las TIC como herramienta y fuente de información.

2.5. Modelo metodológico.

El principal cometido del profesor será su **función orientadora,** fomentando actitudes de **motivación** hacia el alumnado. Debemos, en primer lugar, despertar el interés mediante datos o comentarios sorprendentes, que **"rompan sus esquemas"** de lo hasta ahora conocido. A partir de aquí, dirigir nuestra actuación como orientadores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por parte del alumno, es requisito indispensable que mantenga una **actitud activa,** realizando actividades por sí mismos evolucionando en el proceso de **aprender a aprender.**

Por último, es imprescindible lograr que los nuevos conocimientos adquiridos se logren mediante **aprendizaje significativo,** es decir, que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que los alumnos ya saben puede llegar así a asimilarse e integrarse perfectamente, produciéndose entonces un aprendizaje significativo a la vez que duradero y sólido.

Las secuencias de aprendizaje están organizadas según los siguientes criterios:

1. Adecuación. Todo contenido de aprendizaje está íntimamente ligado a os conocimientos previos del alumno.

2. Continuidad. Los contenidos se van asumiendo a lo largo de un curso, ciclo o etapa.

3. Progresión. El estudio en forma helicoidal de un contenido facilita la progresión. Los contenidos, una vez asimilados, son retomados constantemente a lo largo del proceso educativo, para que no sean olvidados. Unas veces se cambia su tipología (por ejemplo, si se han estudiado como procedimientos, se retoman como valores); otras veces se retoman como contenidos interdisciplinarios en otras áreas.

4. Interdisciplinariedad. Esto supone que los contenidos aprendidos en un área sirven para avanzar en otras y que los contenidos correspondientes a un eje vertebrador de un área sirven para aprender los contenidos de otros ejes vertebradores de la propia área, es decir, que permiten dar unidad al aprendizaje entre diversas áreas.

5. Priorización. Se parte siempre de un contenido que actúa como eje organizador y, en torno a él, se van integrando otros contenidos.

6. Integración y equilibrio. Los contenidos seleccionados deben cubrir todas las capacidades que se enuncian en los objetivos y criterios de evaluación. Asimismo, se busca la armonía y el equilibrio en el tratamiento de conceptos, procedimientos y valores. Y, muy especialmente, se han de trabajar los valores transversales.

7. Interrelación y globalización. A la hora de programar, se han tenido en cuenta los contenidos que son comunes a dos o más áreas, de forma que, al ser abordados, se obtenga una visión completa. Asimismo, se presentan los contenidos en su aspecto más general, para poder analizar los aspectos más concretos a lo largo de las unidades didácticas, hasta llegar a obtener una visión global.

2.6. Organización y gestión del aula.

2.6.1. Disposición del espacio.

Diferentes tipos de agrupamientos de alumnos/as: gran grupo, pequeño grupo, según sea asamblea, trabajo en equipo; e individual. El aula es rectangular, con dos puertas al principio y al final del tabique que dan al pasillo. Esta distribuida en filas de mesas de dos en dos, que pueden moverse en función del tipo de dinámica a trabajar, aunque en principio cada pareja está separado del compañero de al lado por un pequeño pasillo. Estos cambios podrán ser con una distribución de los pupitres en forma de U o en pequeños grupos de cinco o seis personas. La pizarra se coloca en el otro extremo del aula, en frente de las perchas y el lateral contrario a las puertas es entero de ventanales que dan al patio de recreo y al área circundante al centro.

2.6.2. Temporalización y seguimientos (de cada actividad y la unidad didáctica en general) encuadrándola dentro del curso escolar.

Es la segunda unidad didáctica abordada durante el primer trimestre del curso. Se desarrollará inmediatamente después de la primera. Está íntimamente relacionada con ella, pues en ambas hablaremos de materiales, su obtención y sus usos más frecuentes. Una vez vistos los materiales plásticos durante la primera, tendremos ocasión de conocer otros materiales de uso común, como los utilizados en la construcción, así como las herramientas, maquinaria y técnicas empleadas para ello. Está dividida en 6 sesiones de 55 minutos cada una. La distribución de los contenidos por cada sesión será de la siguiente forma:

Sesión 1: Introducción y Clasificación
Sesión 2: Materiales Pétreos Naturales y Artificiales
Sesión 3: Materiales Aglomerantes y Materiales Artificiales con Aglomerantes (Hormigón, Fibrocemento)
Sesión 4: Actividades de Consolidación y Desarrollo.
Sesión 5: Actividades de Ampliación y Refuerzo. Otros Materiales (Betún, Alquitrán y Pinturas).
Sesión 6 Actividades de Evaluación.

Aunque todavía no conocemos a fondo a todo el grupo o grupos, ya tenemos una idea más clara del nivel y aptitudes de nuestros alumnos. Hemos superado un primer paso de contacto inicial y comenzamos a profundizar en las relaciones individuales con los alumnos.

2.6.3. Recursos y materiales necesarios.

Además de los recursos humanos precisos, alumnado y docente, necesitaremos como espaciales y materiales: Material de escritura, Pizarra, cañón proyector, pantalla, libro de texto, ordenadores con Internet del aula de informática, Cartulinas, revistas, tijeras, cola de barra y fotos e información procedente de Internet, Escayola, herramienta y útiles para su amasado y paletas y llanas para el alisado del aula Taller

3. Orientaciones didácticas para el desarrollo de las actividades.

3.1. Comentario de las actividades:

A continuación se expone la secuencia de actividades que vamos a llevar a cabo y se indica el tipo de actividades, los recursos necesarios para llevarla a cabo, el número de sesión en que se imparte y el lugar donde se va a realizar. (Ver Tabla 1)

Actividad	Recursos	Tipo	Sesión	Lugar	En grupo
1	Pizarra	IMyCP	1ª	Aula	No
2	Pizarra, transparencias, libro de texto	D	1ªy2ª	Aula	No
3	Pizarra, transparencias, libro de texto	D	2ªy3ª	Aula	No
4	Ordenadores con Internet	C	3ª	Inform.	No
5	Cartulinas, revistas, tijeras, cola de barra y fotos e información procedente de Internet	C, D y Ev	4ª	Taller	Sí
6	Escayola, herramienta y útiles para su amasado. Paletas y llanas para el alisado	CyEv	5ª	Taller	Sí
7	Cartulinas, revistas, tijeras, cola de barra y fotos e información procedente de Internet	A, y Ev	5ª	Taller	Sí
8	Material de escritura	Ev	6ª	Aula	No

Tabla 1

Tipos de actividades:

- De introducción-motivación (IM), que tienen la finalidad de introducir a los alumnos en un objeto de estudio determinado.
- De evaluación de conocimientos previos (CP), orientadas a conocer las idea, opiniones e intereses de los alumnos sobre los contenidos a desarrollar.
- De desarrollo (D), que permitirán el aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes y la comunicación a los demás de la tarea realizada.
- De consolidación ©, que sirven para contrastar las nuevas ideas con las ideas previas del alumnado.
- De evaluación (Ev), sirven de resumen y repaso de lo tratado en la unidad de trabajo.
- De ampliación (A), que permiten construir nuevos conocimientos a los alumnos que han realizado de forma satisfactoria las actividades establecidas.
- De recuperación y refuerzo ®, orientadas a atender a aquellos alumnos que no han conseguido los aprendizajes previstos.

Descripción de la actividad:

1. Exposición de datos sorprendentes relacionados con los edificios o construcciones extraordinarias realizadas por el hombre. Por ejemplo, la altura máxima alcanzada hoy en los edificios, el transporte de grandes pesos en la Antigüedad, cálculo del número de ladrillos que forma un edificio, etc. (IM, CP).
2. Explicación por parte del profesor de los contenidos previstos (D).
3. Búsqueda de información en Internet acerca de dimensiones, pesos, años empleados en la construcción, material utilizado, etc. de las grandes construcciones humanas, como la muralla china, presa de Asuán, pirámides de Egipto, torre Eiffel, etc. ©.
4. Búsqueda en Internet de marcas, características técnicas, procedencias, capacidades, etc. de maquinaria utilizada en la construcción ©.
5. Elaboración de un mural donde figuren las herramientas y maquinaria utilizada frecuentemente en la construcción, con su nombre, marcas más significativas y sus características técnicas. Las fotos y la información procederán de revistas o de Internet. (C, D, Ev).
6. Realización de láminas gruesas de yeso o escayola donde los alumnos dejarán impresa la huella de su mano. Se procederá a amasar la escayola y a extenderla en láminas de unos 2 cm. de grosor y un tamaño de un DIN A3 aproximadamente. No es

necesario contornos lisos. Los alumnos dejarán impresa la huella de su mano en la lámina correspondiente a su grupo. Se añadirán datos como la fecha, nombre, grupo, centro, etc. También pueden emplearse objetos para dejar su huella a modo de decoración. Puede hacerse una exposición posteriormente, añadiendo acabados como pintura, marcos, etc. (C, Ev).

7. Elaboración de un mural donde figuren las herramientas y maquinaria utilizada frecuentemente en la construcción de carreteras, con su nombre, marcas más significativas y sus características técnicas. Las fotos y la información procederán de revistas o de Internet. (A, Ev).
8. Una prueba escrita que comprenderá los contenidos de las dos primeras unidades didácticas desarrolladas en el curso. (Ev).

3.2. Actividades de evaluación: Evaluar al alumnado, métodos o procedimientos, materiales y la Unidad Didáctica en sí misma.

Los procedimientos empleados para realizar la evaluación se identifican con:

1. Evaluación por lenguaje oral.
2. Evaluación por lenguaje escrito.
3. Evaluación por otros lenguajes (manualidades, expresión dramática...).
4. Evaluación por observación de la conducta, del comportamiento, etc.

3.2.1. Evaluación diagnóstica: al inicio de la Unidad.

Para conocer cuáles son los conocimientos y las costumbres del alumnado esta evaluación será de ayuda para el educador a la hora de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las actividades de iniciación-motivación y de explicitación de conocimientos previos servirán para aplicar la evaluación diagnóstica. Así, iremos anotando los resultados en el cuaderno de evaluación.

3.2.2. Evaluación procesual

El docente hará una breve descripción diaria para evaluar las actitudes y procesos de cada alumno. Estas descripciones serán útiles para que el docente vea cómo va el proceso de enseñanza y serán recomendables hacerlas antes y después de para observar el cambio que ha habido en el proceso. El proceso irá siendo evaluado a partir de las actividades de desarrollo o aplicación de nuevas ideas y de revisión. Anotaremos todas las incidencias en el cuaderno de notas y diario de clase. Se llevará para ello una observación sistemática del desarrollo de las actividades, en función de los objetivos expuestos para la unidad.

3.2.3. Evaluación de término o sumativa

Cuando acabemos la secuencia didáctica evaluaremos cómo ha ido todo el proceso, revisando los contenidos sobre el método científico a través de la aplicación práctica. Posteriormente realizarán una autoevaluación con el cuestionario anteriormente mencionado para hacer con éste, a continuación, una evaluación común. Anotaremos los resultados en el cuaderno de evaluación.

3.2.4. Evaluación de la unidad en sí misma.

Los criterios de evaluación que vamos a tener en cuenta son:

- Distinguir los materiales más utilizados en las construcciones actuales, diferenciando si son pétreos naturales, aglomerantes o cerámicos.
- Conocer los procedimientos de obtención de los diferentes materiales estudiados.
- Conocer los procedimientos de aplicación de los materiales de construcción estudiados.
- Definir criterios de elección de materiales para la realización de un elemento constructivo determinado.
- Describir las etapas del proceso de construcción de un edificio.
- Describir el funcionamiento de las diferentes herramientas utilizadas en la construcción, conociendo su aplicación concreta.
- Describir el funcionamiento de las diferentes máquinas utilizadas en la construcción, conociendo su aplicación concreta.

Los aspectos a calificar los englobaremos en tres grandes grupos. (Ver Tabla 2).

Aspecto a calificar	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	(35%)	(35%)	(30%)
Actividad 5	X	X	X
Actividad 6	X	X	X

Actividad 7	X	X	X
Prueba escrita	X		
Actitud positiva			X
Participación			X

Tabla 2

Los criterios de calificación que se aplican son:

- Se calificarán de O a 10 sin números decimales. Se aplicará la ponderación de cada uno de ellos para calcular la calificación global.

- Para superar la unidad didáctica será necesario obtener al menos una calificación de 5. Además, será necesario haber superado independientemente cada uno de los apartados calificados.

- Como las calificaciones se realizan trimestralmente, diremos que para superar el trimestre en el área de Tecnología se tendrán que haber superado todas las unidades didácticas tratadas durante dicho trimestre, siendo la calificación de esta unidad el 20% de la calificación total del segundo trimestre.

Actividad de Recuperación

Para los alumnos que no hayan superado la unidad didáctica, se propone que realicen, como tarea para casa, un trabajo o informe que trate con el suficiente detalle todos los contenidos desarrollados durante la unidad didáctica, y relacionados con la construcción. Deberán figurar los tipos de materiales, las tareas propias de la construcción, las herramientas de uso común y la maquinaria empleada en la construcción.

El resultado de este trabajo nos dará información suficiente para decidir si un alumno o alumna debe o no superar esta unidad didáctica.

Diego Manuel Cabrera García

LA ANOREXIA Y LA BULIMIA EN LA ESCUELA

Diego Rico Sánchez

Cada día somos más conscientes de la importancia de una buena alimentación, informamos a nuestros/as alumnos/as de la importancia de una buena dieta, de las calorías necesarias para realizar nuestras actividades cotidianas, de los beneficios de nuestra dieta mediterránea... pero de igual forma los docentes necesitan conocer de primera mano qué son los trastornos de alimentación, ya que es en la escuela donde en la mayoría de los casos se pueden detectar los primeros síntomas.

La prevención de los problemas de alimentación se convierte en una responsabilidad por parte de los docentes, ya que la educación es un proceso integral que debe contribuir a un adecuado desarrollo académico, social y personal.

Además, los trastornos de la alimentación en muchos casos son encubiertos durante años por los sujetos que los padecen. Esto se debe en parte al desconocimiento por parte de padres, madres y educadores de los síntomas que pueden ser clave para un rápido diagnóstico. Es por este motivo necesario formar al profesorado para que éste sea sensible a estos problemas de alimentación y poder colaborar para ofrecer una atención más rápida a estos alumnos.

¿Qué son los trastornos de alimentación?

Los Trastornos de la Alimentación (Anorexia y Bulimia Nerviosas) se caracterizan por alteraciones en la conducta alimentaria y en la regulación del peso, así como una excesiva preocupación por la imagen corporal. Este tipo de trastornos suele afectar más a chicas que a chicos. Suelen aparecer en los años de adolescencia, ya que está población es muy sensible a los mensajes de nuestra sociedad actual, en la cuál el canon de belleza establecido nos requiere un cuerpo esbelto, delgado, símbolo de éxito personal. Los/as adolescentes se encuentran en una etapa de cambios físicos y emocionales que les hace ser más susceptibles a los mensajes recibidos de los medios de comunicación y de la sociedad en general, lo que les empuja a realizar dietas incontroladas para llegar a conseguir esa imagen ideal que la sociedad nos propone.

¿Qué es la anorexia nerviosa?

Es una enfermedad mental que consiste en un rechazo a mantener el peso corporal igual o por encima del valor mínimo normal y un miedo intenso a ganar peso o convertirse en obeso.

¿Cuáles son sus síntomas?

- Obsesión por mantener una extrema delgadez
- Rechazo a los alimentos e hiperactividad
- Perfeccionismo extremo en todos los ámbitos de su vida
- Miedo al rechazo por parte de los demás
- Falta de autoestima y asertividad
- Hipersensibilidad hacia el sufrimiento ajeno y hacia los ambientes hostiles con tendencia a culpabilizarse por los mismos
- Dependencia afectiva en el entorno familiar
- Amenorrea (En mujeres durante tres meses seguidos aproximadamente)
- Frialdad en manos pies
- Caída del cabello
- Trastorno del sueño
- Aislamiento social y familiar ante la falta de comprensión del trastorno
- Irritabilidad
- Relaciones conflictivas
- Alteraciones hormonales, óseas, digestivas..., etc.

¿Qué es la bulimia nerviosa?

Es un trastorno mental que se caracteriza por la presencia de atracones, es decir, comer grandes cantidades de comida en un corto espacio de tiempo, con la sensación de pérdida de control, seguida de conductas compensatorias inapropiadas.

¿Cuáles son síntomas?

- Pérdida de control de la ingesta de alimentos con periodos de ayuno prolongados compensando los atracones

- Dificultad en relaciones sociales con ausencia de capacidad de establecer relaciones profundas y/o presentando relaciones de dependencia patológicas
- Rasgos obsesivos acerca de la imagen corporal y la perfección en muchos ámbitos de su vida pero con tendencia a la frustración por el fracaso inmediato y a realizar actos compulsivos compensatorios: compras, promiscuidad, atracones de comida...
- Cambios frecuentes de humor
- Periodos depresivos
- Alteraciones digestivas
- Irregularidades menstruales
- Alteraciones hormonales, óseas..., etc.

¿Qué podemos hacer como profesores/as para prevenir los trastornos de la alimentación?

1. Fomentar una autoestima positiva en nuestros alumnos/as
2. Potenciar una actitud crítica ante los mensajes recibidos desde los medios de comunicación con respecto al canon de belleza actual
3. Integrar de forma transversal en nuestras áreas actividades de prevención de los trastornos de alimentación como por ejemplo en Educación física, Unidad didáctica sobre la dieta y el deporte, en Lengua uso de textos relacionados con el tema, en la optativa Información y comunicación realizar un análisis sobre la imagen de la mujer en la publicidad, en Biología actividades sobre nutrición...

¿Qué hacer si se sospecha de que algún alumno/a pudiera estar padeciendo este trastorno?

En primer lugar, deberíamos hablar con el alumno/a y preguntarle a qué es debida su pérdida de peso, interesarnos por si pudiese estar pasando algún tipo de problema de salud, etc. Si seguimos sospechando que el alumno/a en cuestión padece algún tipo de trastorno de alimentación, deberíamos ponernos en contacto con el Departamento de Orientación de nuestro centro así como con el titular que ostente la tutoría en el grupo de dicho alumno/a, los cuáles deberían entrevistarse con la familia del alumno/a para comunicarle las sospechas que tenemos con respecto a la sintomatología de su hijo/a, así como la necesidad de acudir a un especialista para la realización de un diagnóstico.

Diego Rico Sánchez

LOS TRASTORNOS DEL SUEÑO

Domingo González Orellana

El sueño es uno de los motivos de consulta médica más frecuentes. El problema en cuestión tiene un importante grado de repercusión familiar. Los padres de niños con trastornos del sueño suelen ser más ansiosos y depresivos que los progenitores de niños con sueño normal. Los padres son los principales informadores acerca de los trastornos del sueño de sus hijos.

1. Epidemiología:

Alrededor del 25% de los niños de edades comprendidas entre 1 y 5 años sufren algunos trastornos. Los trastornos del sueño iniciados en las primeras épocas de vida suelen persistir durante toda la infancia. Tal persistencia suele acompañarse de la presencia de factores ambientales estresantes. Comparados con los niños de sueño normal, los de sueño alterado presentan más problemas conductuales y dormían más frecuentemente con padres o hermanos.

Para poder llevar a cabo una evaluación de estos trastornos debemos de contar con las siguientes informaciones:

- Entrevista clínica: los datos aportados por los padres y el niño. Deben ser entrevistados por separado.
- Autoinformes: siempre que el niño tenga la capacidad suficiente para llevar a acabo en informes escrito. Conviene también que los padres cumplimenten un registro paralelo.
- Conviene proceder a un análisis conductual de la interacción y hábitos del niño y sus padres.
- Estudios objetivos del sueño, realizados en laboratorios del sueño.

2. Clasificación: Estos trastornos de dividen en dos grandes grupos:

- Disomnias que incluyen los trastornos que implican dificultades para conciliar o mantener el sueño, así como los que entrañan una somnolencia excesiva.

- Parasomnias son alteraciones que se producen durante el sueño, usualmente durante la transición sueño-vigilia.

Coincidiendo o no con estos trastornos de base fisiológica, con frecuencia se producen ciertas irregularidades relacionadas con el sueño, habitualmente causadas por la intervención social. Las describiremos como trastornos conductuales y emocionales del sueño, habitualmente causadas por la intervención social. Las describiremos como trastornos conductuales y emocionales del sueño.

2.1.Disomnias: Dentro de este grupo tenemos:

•Insomnios: Es muy infrecuente. Da lugar a que la persona afectada por este en la infancia, tarde más en dormir y duerma menos que el insomne de inicio adulto. Los que aparecen desde el nacimiento no acostumbran a estar relacionados con experiencias estresantes. Hay que tener en cuenta la significativa asociación del insomnio infantil con hipercinesia, dislexia y trastorno por déficit de atención.

En la adolescencia, el insomnio es mucho más frecuente, semejante al propio de los adultos.

Los insomnios transitorios o situacionales constan de períodos breves de alteraciones del sueño habitualmente asociados a hechos o situaciones estresantes.

El insomnio persistente entraña duraciones más largas del trastorno, extendiéndose durante meses o años. Acostumbra a ir precedido por temporadas de insomnio transitorio o situacional. Se determina por multitud de factores: psicofisiológicos, cognitivos, orgánicos, etc..

Es preciso hacer también referencia a los insomnios sintomáticos de la patología psiquiátrica. En la adolescencia, ante un insomnio debe descartarse el consumo de tóxicos, incluyendo el alcohol.

Al igual que en los adultos, las benzodiacepinas constituyen el tratamiento más usual para estos insomnios de niños y adolescentes.

El abordaje conductual del insomnio se fundamenta en el supuesto de que las dificultades para iniciar o mantener el sueño se deben a factores activadores del sistema nervioso central, cognitivos o emocionales, acompañados o no de intervenciones ambientales contraproducentes. La relajación progresiva, la hipótesis y la retroalimentación se han utilizado con éxito.

•Narcolepsia: Bajo este nombre se designa un trastorno caracterizado por accesos de sueño incoercibles, de corta duración, experimentados varias veces al día, y que solían acompañarse de crisis de cataplejía.

La palabra narcolepsia se refiere a un síndrome, caracterizado por unas tendencias anormales de sueño que incluyen una somnolencia diurna excesiva, y que a menudo se acompañan de alteraciones del sueño nocturno y de manifestaciones patológicas del sueño paradójico.

Accesos diurnos de sueño, cataplejía, parálisis del sueño y alucinaciones hipnagógicas.

- Accesos diurnos del sueño, se producen repetidas veces a lo largo del día, siendo de inicio rápido y de corta duración.
- La cataplejia, consiste en la pérdida súbita de tono muscular bilateral que suele conllevar la caída del sujeto. A veces la pérdida de tono es menor, dando lugar a una sensación de debilidad facial. Suele durar desde algunos segundos a unos pocos minutos. El trastorno suele estar desencadenado por respuestas emocionales (risa, cólera, miedo....).
- Parálisis del sueño, el sujeto experimenta la sensación de no poder desarrollar ninguna actividad motora ni verbal. Se produce al conciliar el sueño o durante la noche.
- Alucinaciones hipnagógicas, visuales o auditivas, suelen ser muy vividas, originándose al iniciar el sueño.

La narcolepsia se da escasísimamente en la infancia. Se establece a partir de la adolescencia y la juventud.
Se desconocen las causas, se le supone un componente hereditario.

No se conoce un tratamiento curativo de la narcolepsia. Las intervenciones recomendadas van dirigidas exclusivamente a minimizar los efectos del trastorno de la vida del paciente.

•Apnea obstructiva del sueño: Este trastorno consiste en la aparición durante el sueño de episodios repetidos de obstrucción de las vías respiratorias superiores. Dan lugar a despertares cortos. Puede ir acompañado de somnolencia diurna excesiva. Respiran por la boca durante el día. La edad media en que suele diagnosticarse es de 7 años.

Su tratamiento consiste en suprimir las obstrucciones respiratorias. En la obesidad intentar la pérdida de peso.

2.2 Parasomnias: Dentro de este grupo tenemos:

•Despertar confusional: el niño se despierta durante la primera parte de la noche, manteniendo un hable lentificado. Casi universal en los niños menores de 5 años de edad.

•Trastornos de movimientos rítmicos: Consiste en diversos movimientos estereotipados que afectan mayoritariamente cabeza y cuello pero pueden incluir todo el cuerpo. El hábito se establecería y mantendría de modo semejante a la succión del chupete o del pulgar. En tal sentido no constituiría un trastorno del sueño propiamente dicho. A los 9 meses de edad, un tercio de los niños incurren en algún movimiento rítmico inmediatamente antes de conciliar el sueño. Esta práctica está desapareciendo.

•Sonambulismo: Es una de las parasomnias más usuales en los niños. Puede durar desde unos pocos de segundo hasta media hora. Si se despierta al niño durante el episodio, se muestra desorientado y con frecuencia muy ansioso. Al despertarse no suele recordar nada. Este trastorno es más prevalente entre los cuatro y ocho años de edad. En sujetos predispuestos, los episodios pueden ser precipitados por ruidos o incluso por distensión vesical. Suelen iniciarse en las primeras horas del sueño, en las fases 3 y 4. Se produce un brote de ondas lentas, hipersincrónicas, de voltaje elevado, que se acompaña de una mezcla de actividad de sueño y vigilia. Su carácter genético parece estar establecido.

La evolución del sonambulismo suele ser muy benigna. Por prudencia, conviene reccomendar a los padres medidas de seguridad. En ciertos casos deberá hacerse el diagnóstico diferencial con una epilepsia temporal o psicomotora. Se han utilizado con relativo éxito benzodiacepinas y antidepresivos. Apenas existen referencias de otros tipos de tratamiento.

•Terrores nocturnos: Denominado tambien "pavor nocturnus", se caracteriza por un despertar brusco que suele acompañarse de gritos, llanto y un evidente estado de agitación. Mientras dura el episodio, no es posible tranquilizar al niño. Suelen sobrevenir durante las dos primeras horas del sueño. Tras el episodio, el sujeto vuelve a dormise, no recordando nada al día siguiente. Su frecuencia se da entre los cuatro y doce años, especialmente en varones. Los episodios de terror nocturno suelen producirse durante el sueños NMOR, especialmente en las fases 3 y 4. Los niños que padecen sonambulismo propenden a experimentar terrores nocturnos más frecuentemente. El diagnóstico diferencial con las pesadillas es sencillo. Éstas sobreviven en fase MOR mientras los terrores los hacen en el sueños NMOR. Las pesadillas se experimentan cuando se acerca el despertar matutino; las pesadillas pueden ser recordadas.

Las benzodiacepinas, suelen ser los fármacos más utilizados. El tratamiento farmacológico no es considerado como curativo.

•Bruxismo: Rechinar los dientes durante el sueño es un trastorno muy frecuente a partir de los 10 meses de edad. El bruxismo puede producir trastornos dentales así como cefaleas y dolor mandibular. No se ha hallado ninguna explicación neuropatológica.

•Enuresis nocturna: Se trata de un trastorno asociado al sueño y a la patología del despertar.

2.3. Trastornos conductuales y emocionales: Se trata de una serie de trastornos que nada tienen que ver con la electrofisiología del sueño. Aunque pueden alterar su inicio o su curso, las razones residen sistemáticamente en la adquisición de hábitos desadaptativos o en la interferencia de reacciones emocionales determinada ambientalmente. La actuación sobre el ambiente familiar es decisiva en el tratamiento de estos trastornos.

•Trastorno adaptativo del sueño: Se trata de una forma de insomnio relacionada con la activación emocional. Suele aparecer en situaciones de estrés agudo, en la experimentación de conflictos o ante ciertos cambios ambientales. Estos trastornos pueden responder a ansiedad/tensión anticipatoria y aparecer, por ejemplo, en la noche previa a iniciar las clases,... Este trastorno puede prolongarse durante meses.

El tratamiento se dirige a la situación estresante, en orden a interrumpirla o mitigarla. En casos de ansiedad muy elevada, puede administrarse benzodiacepina, a dosis bajas.

•Despertar nocturno: Se ha comprobado que los bebés que siguen una lactancia natural se despiertan por la noche con más frecuencia que los alimentados con biberón. La leche materna desaparece del estómago con más rapidez que la leche artificial. Los padres habitualmente consiguen crear unos hábitos desadaptativos en la medida en que el despertar del niño puede experimentar un auténtico condicionamiento al tiempo y los comportamientos que ocasionalmente manifestase el pequeño puede resultar reforzados. Ocasionalmente los despertares nocturnos están causados por dolores cólicos, lo que facilita que el despertar se acompañe de llanto y mayor agitación motora.

Ignorar sistemáticamente el despertar y las demandas del niño es el procedimiento más rápido y eficaz para lograrlo. Cuando el niño se despierta y acude a la habitación o a la cama de sus padres, es preciso devolverlo de inmediato a su lecho, sin ninguna interacción verbal.

•Resistencia a dormir: Se trata de una dificultad aparente de iniciar el sueño determinada por la resistencia manifiesta a hacerlo o por la alegación de diversos pretextos que, en cualquier caso, tienen como finalidad evitar acostarse. Esta irregularidad a veces ha sido denominada insomnio infantil. En todos los casos se trata de hábitos adquiridos, consentidos y reforzados por los cuidadores del niño a lo largo del tiempo. La ansiedad sobre protectora de los padres o su incoherencia normativa suelen jugar un papel significativo.

El abordaje conductual resuelve la inmensa mayoría de estos casos. Se trata de establecer horarios y rutinas fijos, forzar al niño a irse a la cama a la hora adecuada.

•Fobia nocturna: La oposición a acostarse de un niño puede ser la manifestación de un temor a tal situación, temor que cuando es intenso cabe revista características fóbicas. El niño experimenta viva ansiedad ante el hecho de quedarse solo en su habituación. La ansiedad suele ser anticipatoria. Se dan en niños ansiosos, a veces polifóbicos, la actuación familiar también suele ser equivocada.

Relajación, desensibilización imaginada y en vivo, atenuación progresiva de soportes y apoyo alentador del niño por parte del terapeuta suelen solucionar el problema.

Domingo González Orellana

LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS

Eduardo Postigo Pérez

Concepto

A la hora de definir qué entendemos por "concepciones de los alumnos" nos encontramos con dos tendencias generales:

- Los que se refieren a este conocimiento bajo la denominación de "errores conceptuales". Asumen que los alumnos están equivocados, bien porque nunca se les ha enseñado, o porque no han aprendido adecuadamente.

- Bajo la denominación de "concepciones alternativas", "esquemas alternativos", "ciencia de los niños" o "conocimiento de sentido común" subyace la idea de que los niños tienen una determinada forma de entender el mundo, que les es propia y útil, diferente a la de los científicos.

Ejemplos:

- "Un objeto pesará más cuanto mayor sea la altura a la que se eleve, porque cuando cae golpea el suelo más duramente".
- "La energía es una clase de combustible que se gasta".
- "Las plantas obtienen su alimento del suelo".

Características generales

- Son construcciones personales.
- Compartidas por personas de muy diversas características.
- Diferentes a las científicas, pudiendo parecer desde este punto de vista incoherentes.
- Pueden ser bastante predictivas con respecto a los aspectos perceptibles de los fenómenos cotidianos.
- Son ideas difusas y poco diferenciadas.
- Son, a menudo, dependientes del contexto.
- Pueden ser bastante estables y resistentes al cambio.
- En algunos casos son similares a las mantenidas por científicos y filósofos de tiempos pasados.
- Pueden tener carácter implícito.

¿De dónde provienen?

En general son el resultado de la capacidad imaginativa del pensamiento humano en su intento de organizar las experiencias sensoriales que recibe, con el fin de aportar sentido común al mundo que le rodea.

Considerando su origen, se han propuesto varias tipologías que pueden clasificarse en tres grandes grupos: sensorial, social y analógico.

Origen sensorial: las concepciones espontáneas

Se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basan en el uso de reglas de inferencia causal, aplicadas a datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.

Ejemplo:

Jugar con bloques de madera o piezas de papel y dejarlos caer, sugerirá que los objetos pesados caen más rápidamente bajo la gravedad que los objetos ligeros.

Origen social: las concepciones inducidas

El origen de estas concepciones está dentro del entorno social del alumno: la cultura; conjunto de creencias socialmente compartidas e inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos. En esencia, nos estamos refiriendo a la "sabiduría popular".

Origen analógico: las concepciones análogas

Existen algunas áreas de conocimiento con respecto a las cuáles los alumnos carecerían de ideas específicas, ya sean espontáneas o inducidas. Cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas al respecto, por lo que para empezar a comprenderlas, se verían obligados a activar por analogía una concepción

potencialmente útil para dar significado a ese dominio. De esta forma, la comprensión debe basarse en la formación de analogías, ya sean generadas por los propios alumnos o sugeridas a través de la enseñanza.

Ejemplo:

En el caso del aprendizaje de algunos aspectos de la electricidad, el uso de palabras tales como corriente o flujo podrían sugerir una comparación con el movimiento del agua.

Importancia del estudio de las ideas de los alumnos

El campo de estudio sobre las denominadas concepciones o ideas de los alumnos ha contribuido a un cambio importante en la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, con conclusiones como:

- No podemos aspirar a que los alumnos aprendan ciencias de forma significativa sino tenemos en cuenta sus conocimientos e ideas iniciales.
- Partir de las concepciones de los alumnos se ha convertido en condición necesaria para planificar y llevar a cabo una enseñanza de las ciencias que promueva el aprendizaje significativo.
- La escasa eficacia de la enseñanza por transmisión de conocimientos y algunas visiones simplistas sobre el aprendizaje de las ciencias.
- Seguimos teniendo dudas acerca de cómo los alumnos progresan en sus ideas.

Estrategias para poner de manifiesto las concepciones de los alumnos

Estrategias escritas

Cuestionarios

Nos permiten conocer las ideas de muchos alumnos. Las preguntas que se utilizan se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Preguntas abiertas, más ricas por la información que nos pueden proporcionar, pero tienen el inconveniente de que su análisis es más complejo y más lento. Podemos citar por ejemplo: preguntas de asociación (escribe tres frases en las que aparezca la palabra sólido); preguntas de explicación (explica con tus palabras lo que entiendes por disolver una sustancia en otra); preguntas en las que se pide una predicción y preguntas de toma de posturas.
- Preguntas cerradas, no permiten conocer las ideas propias de los alumnos sino las preferencias que manifiestan en el contexto de la pregunta que se le hace. Proporcionan un análisis más fácil y más rápido de las respuestas. Podemos citar: las de verdadero/falso o de si/no y las de opción múltiple.

Mapas conceptuales

Estrategia escrita muy difundida que sirve para detectar las concepciones de los alumnos y como herramienta de aprendizaje. Representan relaciones entre conceptos expresados en forma proposicional.

La utilización de mapas conceptuales para explorar las concepciones de los alumnos presenta algunas dificultades entre las que hay que comentar, la variabilidad de los mapas construidos por una misma persona en espacios cortos de tiempo y la dificultad para la interpretación y evaluación de los mismos.

Estrategias orales

Coloquios

Los coloquios en el aula pueden aportarnos datos sobre sus concepciones. Lo importante es estimular a que los alumnos expliciten lo que piensan libremente, pero sin emitir juicios verbales o gestuales sobre la corrección o incorrección de las ideas expresadas.

Este tipo de diálogo puede ser iniciado a partir de alguna pregunta abierta o planteando algún suceso o hecho de la vida diaria.

Otro modo de llevar a cabo estos coloquios consiste en utilizar tarjetas con dibujos sencillos y una pregunta en cada una relativa al concepto a estudiar.

Entrevistas

Aunque no son muy factibles para los maestros en el contexto de sus clases, es una técnica muy adecuada, por su potencialidad, para profundizar en las ideas y pensamientos de las personas. Cabe citar: las entrevistas clínicas, las entrevistas sobre ejemplos y las entrevistas sobre fenómenos.

Entrevistas clínicas

Consisten en una conversación con un alumno sobre una experiencia que se realiza delante de él, bien por el propio alumno o por el entrevistador.

Entrevistas sobre ejemplos

Una entrevista sobre ejemplos es una conversación, de un experto con un estudiante, centrada por preguntas iniciales sobre situaciones representadas en una serie de dibujos esquemáticos. Tiene por objeto valorar la habilidad de los estudiantes para categorizar casos concretos de un concepto. Se utiliza un conjunto de, aproximadamente, 20 cartas para cada concepto, donde cada carta representa un ejemplo o contraejemplo del mismo. Con objeto de obtener una buena apreciación de la comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes, se les pide que clasifiquen cada caso concreto como ejemplo o contraejemplo del concepto analizado y que justifiquen las razones de su decisión.

El problema principal al diseñar una entrevista sobre ejemplos consiste en seleccionar un conjunto de ejemplos necesarios y suficientes que exploren claramente las dimensiones y límites del campo del concepto.

Para llevar a cabo las entrevistas, se recomienda comenzar diciendo a los estudiantes que se está interesado en los problemas de enseñanza y de aprendizaje y en los significados que los alumnos tienen de ciertas palabras. Dejar claro que no se trata de un test y que no será puntuado y nadie utilizará en el futuro lo que ha dicho para valorar su rendimiento. Se le pedirá permiso al entrevistado para utilizar el cassette para recoger de forma completa toda la entrevista. Si no lo concede, entonces no se utilizará.

Se comenzará indicándole el término del que trata la entrevista y que la idea es charlar sobre un conjunto de dibujos. En general, para cada concepto explorado, se utiliza un conjunto de entre 10 y 20 tarjetas aproximadamente y las entrevistas deben durar entre 15 y 30 minutos.

El entrevistador tiene en sus manos las tarjetas que irá presentando al entrevistado en el orden prefijado. Para cada una de las tarjetas se utilizará una pregunta estímulo. La siguiente tarjeta sólo se presentará cuando la conversación sobre la presente se haya agotado y el entrevistador vea que no se va a profundizar más en la comprensión del estudiante.
Una vez analizadas todas las tarjetas, la entrevista puede concluir pidiéndole al entrevistado que de una definición de lo que él entiende por el término analizado y/o indique otros ejemplos del término que no se hayan utilizado en la entrevista.

Entrevistas sobre fenómenos

Las entrevistas sobre fenómenos son un desarrollo de las entrevistas sobre ejemplos en las que se muestra al entrevistado un conjunto concreto de fenómenos.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1999): **Mi primer libro de ciencias.** León: Editorial Everest.
- SERRANO, T. y BLANCO, A. (1988): **Las ideas de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias**. Apuntes IEPS., nº47, Narcea.
- VALLEJO-NÁGERA, A. (1999): **Ciencia Mágica: Experimentos asombrosos para genios curiosos.** Barcelona: Editorial Martínez.
- VANCLEAVE, J. (2001): **Ven, juega y descubre la ciencia**. México: Editorial Limusa.

Eduardo Postigo Pérez

SOBRE LA UNIVERSALIDAD DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Elena Almeda Molina

El habla de los seres humanos constituye la afirmación de la vida sobre la muerte y un grado más en el proceso de su socialización. En opinión de Ernesto Sábato, los idiomas terminan siempre rechazando las imposiciones –de ahí que reivindique el idioma como expresión libre-, por lo que desde el reinado de los RRCC el idioma siguió evolucionando y demostrando su fuerza expansiva, de manera que la Conquista llegó a convertirse en un fenómeno complejo que aunó a pueblos muy diferentes y que convirtió en una unidad espiritual y lingüística a una veintena de naciones de diferentes razas. La cuestión es que nuestra lengua continúa en evolución, probando su vigor y manteniendo su cohesión por encima de vicisitudes histórico-políticas y económicas, fundamentalmente.

El auge del español en el mundo como segunda lengua es más que evidente, pues es un idioma cada vez más demandado por los estudiantes de distintos países. Las lenguas son ante todo instrumentos comunicativos y vehículos transmisores de cultura, por lo que el grado de excelencia de las mismas es mensurable en función del número de personas que pueden comunicarse con ellas y de la cultura a la que sirvan de apoyo. A este respecto, enorgullece afirmar que de las aproximadamente cuatro mil lenguas que existen en el mundo, el español cuenta con unos cuatrocientos millones de hablantes, lo que la convierte, junto con el chino, el japonés, el inglés y el hindi en una de las llamadas "cuatro lenguas mayores" y tiene así asegurado un papel relevante en la sociedad globalmente intercomunicada que se está fraguando. Y es que las intercomunicaciones a distancia exigen lenguas como la nuestra, henchidas de corporeidad léxica y nitidez silábica, tanto es así que puede acabar siendo el lenguaje instrumental de la informática.

Cuando se habla de "universalidad" de la lengua española se habla en términos de política expansionista. El anterior director del Instituto Cervantes, Nicolás Sánchez Albornoz, afirma que esta etapa expansiva es una realidad en el mundo, por lo que el español deberá ser enseñando allí donde constituya una lengua extranjera. Se suele decir que se extiende a lo largo de los cinco continentes geográficos, lo cual puede afirmarse, pero con reservas, puesto que en África sólo lo hablan unos cuantos miles de personas en Guinea Ecuatorial y el Sáhara Occidental y lo conservan unos centenares de marroquíes del Norte; hay judeoespañol (o judesmo) en Israel y en algunas poblaciones del Asia Menor y la proporción del español en el Lejano Oriente y en Filipinas continúa siendo aproximadamente un 3% de la población. En Australia hablan hoy español unas cien mil personas y aun existen dos diarios –con tirada importante- en nuestro idioma, uno en Sydney y otro en Melbourne. En EEUU, entre 1985 y 1990 el número de estudiantes que escogieron español como lengua extranjera ascendió a 1.500.000 en enseñanza universitaria; en la CEE el español es el cuarto idioma europeo elegido en enseñanza secundaria como primera lengua extranjera (después del inglés, francés y alemán); en Marruecos es la segunda lengua de preferencia y en Argelia la tercera, tras el francés y el alemán. Son precisamente estos pueblos que se sienten herederos de una cultura, la nuestra, y hermanados por la lengua que comparten los que constituyen el llamado bloque o mundo cultural hispánico. Es más, el académico Gregorio Salvador recuerda que:

"el español no es seña de identidad para nadie, porque somos muchos los países y muy diversas las gentes que los compartimos. El español es un idioma plurinacional y multiétnico: agrupa a una muchedumbre humana tan enorme y abigarrada, tan heterogénea y variopinta, que resulta imposible alzarlo como bandera de nadie, como símbolo diferenciador[...] Nació en Castilla, pero fue de España, y lo es hoy de una gran parte de América; es un idioma en el que ha imperado la fuerza de intercambio sobre el espíritu de campanario. La magnitud de España [...] no concluye en sus fronteras nacionales, porque la lengua nos libra de sentimientos empequeñecedores. Si identificamos la lengua con la cultura, el mundo hispánico es como conjunto cultural es el fruto de un largo acarreo de siglos y se sostiene con pilares de miles de volúmenes escritos, se fundamenta en una enorme extensión de textos acumulados, de sentimientos compartidos, de ideas transferidas, de conocimientos comunes: el reino de Cervantes".

Habría que preguntarse qué es el español como sistema comunicativo y qué representa en sus contextos sociales, demográficos y culturales. Aún más, cuál es la política lingüística que se lleva a cabo para ello por parte del Estado. Es un hecho bien sabido que el español en USA –hablado al menos por treinta y cinco millones de personas- posee un peso lingüístico bastante consolidado y también ventajas para los productos, servicios y mano de obra de otros países hispanos. Sin embargo no podemos caer en la trampa de la virtualidad y debemos ser conscientes de que no existe homogeneidad en el español americano ni en sus raíces, puesto que existe una especie de amalgama constituido por aquellos que hablan español con conciencia cultural (Nuevo México), aquellos que constituyen el peso de la mano de obra (Arizona) y los individuos procedentes de la inmigración caribeña, que forman una comunidad importante con conciencia de origen, orgullo de lengua y que son una élite cultural importante. También la comunidad cubana de Florida, que con un fuerte poder económico y político se siente orgullosa de hablar su idioma.
De otro lado, la cultura chicana no se vincula a la lengua, si bien es hoy en día un fenómeno aún más importante que el archiconsabido spanglish, usado como lengua franca en círculos deprimidos cultural y económicamente, por lo que resulta muy difícil, casi imposible, un spanglish estándar con entidad propia.

No existe valoración cultural positiva del español en contextos medios de la sociedad anglófona ni en la hispana, y la tercera generación de inmigrantes ya no habla español. Por ello se ha de hablar con reservas acerca de este fenómeno en USA, y así los hispanistas tienen la impresión de que el español no cuenta aún con un reflejo fuerte en la promoción de productos culturales más elevados que los

culebrones. La Oficina del Censo ofrece el siguiente dato: hacia el 2010 los hispanos sobrepasarán a los negros y se convertirán en el mayor grupo minoritario de USA.

En un artículo publicado en La Opinión, el 11 de mayo de 2006, el periodista Jorge Morales Almada ofrece unos datos interesantes: un estudio de estimaciones de población dado a conocer por la Oficina del Censo demuestra que los latinos en Estados Unidos sumaban 42.7 millones de habitantes en julio de 2005. De julio de 2004 a julio de 2005, la población latina creció en 1.3 millones, casi la mitad del total de crecimiento de población en el país. Es decir, de los 2.8 millones de nuevos residentes estadounidenses, 49 % correspondió a los latinos. Esos 1.3 millones de nuevos latinos representan un aumento del 3.3% cada año en todo el país. En este sentido, los latinos vienen a representar el grupo étnico de más alto incremento demográfico y, por consiguiente, continúa siendo la minoría más grande y de más rápido aumento.

De los nuevos latinos en Estados Unidos, se estima que ochocientos mil son la consecuencia natural de nacimientos menos defunciones y quinientos mil por la inmigración. Los datos del censo indican que la población hispana se convierte en la más joven con un promedio de edad de 27.2 años, mientras que la media nacional es de 36.2 años. Cerca de la tercera parte de los hispanos son menores de 18 años.

Sea como sea, los intelectuales vienen reclamando ya desde hace años que se dé a nuestro idioma la categoría que puede y debe ostentar, porque parece que la desatención del idioma proviene más de España que del resto del mundo, que continúa reclamándolo. No obstante, tampoco podemos obviar que desde la creación del Instituto Cervantes existe un organismo oficial que se ocupa de la expansión y el cuidado de la lengua, paralelo a la Alianza Francesa o al Instituto Británico.

En cuanto a la presencia del español en los medios comunicativos y la terminología científica, la globalización de las comunicaciones se resuelve solamente con un sistema coherente de estandarización en español –cuando La Generalitat inició el refuerzo catalán organizó una oficina terminológica. Para controlar términos nuevos hay que hacerlo en coordinación con otros países hispanos. El apoyo de Internet es un basamento ineludible para este propósito. Nuestro idioma en la red conserva el carácter de lengua internacional, existen buscadores para el castellano y versiones en español de algunos buscadores, sin olvidar ya la inclusión de la conllevada “ñ” y otras grafías y signos en dichos dominios. Lo que interesa es que los contenidos estén en español y que sean elaborados por un grupo de información hispanohablante.

De las fundaciones empresa-Universidad depende el mantenimiento de proyectos en el marco europeo. La historia de Occidente muestra que la esperanza de los ciudadanos es la sociedad, no los gobiernos. Por tanto, las vías de fomento del español en la red pasan por:

1- Educación, que supone plantear necesidades y rediseñar actividades universitarias, así como el tratamiento electrónico de textos (SGML, XML, HTML).

2- Apoyo a las empresas de países hispanoamericanos.

En un informe realizado en el primer trimestre del 2006 por el Instituto Universitario de Posgrado (IUP) se presentó un estudio sobre la demanda de posgrados on-line en español. La principal conclusión a la que se ha llegado es que la formación de posgrado on-line en español de calidad y avalada por la excelencia académica de instituciones de enseñanza de primer orden se ha erigido como alternativa para profesionales de todos los continentes. En el caso del Máster en Administración de Empresas (MBA) las escuelas de negocio tradicionales han visto como las solicitudes de ingreso en los programas Full Time convencionales se han estancado. Paralelamente, la expansión del español en el mundo implica un mayor uso también en el ámbito de los negocios. Según el estudio de la UIP, cada vez más los profesionales buscan programas que se adecuen a su agenda laboral y cada vez en mayor número, eligen estudiar español.

El perfil de alumno de un Máster on-line en español es un hombre (65%) de aproximadamente treinta y seis años, con estudios universitarios (91’1%) y más de cinco años de experiencia profesional (79’9%). Es una tendencia relacionada directamente con la extensión del español en el mundo como lengua de estudio y negocios y lo que atrae es obtener un Máster en una escuela de negocios europea. Los interesados en cursar un programa de posgrado inciden sobre todo en los factores profesionales como exigencia de la empresa y el prestigio, para explicar sus motivaciones. Asimismo destaca la flexibilidad que ofrece esta metodología on-line para poder cursar un Máster internacional en español poder así obtener un título de calidad emitido y avalado por universidades europeas.

El nivel de satisfacción del alumnado es muy alto, puesto que no sólo se adquieren conocimientos académicos y prácticos aplicables a la vida profesional, sino que también se desarrollan habilidades de comunicación, gestión y liderazgo.

Elena Almeda Molina

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO: EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE SEXOS

Elena Infante Raposo

Hablar de igualdad de sexos es referirse a un objetivo contra una realidad de discriminaciones y segregación social. Una de las más frecuentes y silenciosas formas de violación de los derechos humanos es la violencia de género.

La preocupación social por la violencia se remonta a los orígenes de la civilización humana. En las últimas décadas se ha impulsado la búsqueda de respuestas a tan incomprensible acto humano. Esta preocupación se ha multiplicado en las últimas fechas para aquellos casos en los que la violencia se produce dentro del hogar teniendo como víctima a la mujer. Tan enraizada está la violencia sobre las mujeres en nuestra cultura que el propio DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) define la "violencia", en su cuarta acepción, como la "acción de violar a una mujer". De este modo, de los muchos actos posibles de carácter violento, destaca uno perpetrado sobre un único sexo: la mujer.

El Modelo de la psicología del aprendizaje estudia las causas de la violencia humana, considerando que todo comportamiento violento nace de un aprendizaje previo, es decir, desde pequeños los niños son socializados en la violencia como un método para alcanzar logros sociales.

Desde esta perspectiva, los modelos y estereotipos sociales que difunde la televisión, el cine, la música o la publicidad, podrían llevar a un aprendizaje de actitudes y conductas en las que la resolución de los conflictos conduce necesariamente a la violencia. Por supuesto, aquí los medios de comunicación no son más que una parte importante del medio ambiente en el que se mueve el ser humano. Este medio ambiente es el causante de la mayor parte de las predisposiciones humanas a la agresión, fruto de la desatención familiar, de los ambientes empobrecidos económica y culturalmente, de la presión de los iguales, de los abusos sexuales y/o psíquicos, etc. Todos ellos conforman una trama de causas que permiten que la agresividad aparezca pronto en la vida de muchas personas.

Los medios de comunicación han reproducido algunos valores asociados con la agresividad masculina (competencia, virilidad, honor, poder, lucha…) permitiendo la glorificación del sexo masculino en detrimento del femenino. La cultura occidental ha dado todo el protagonismo al hombre, del cual se exige una continua reedición de su hombría que conduce, a veces, a la violencia de género.

En general, la ciencia actual reconoce la importancia que tienen los medios de comunicación como propagadores de ideas y procedimientos para llevar a cabo acciones violentas, pero no como inductores directos de las mismas. Los medios en tal caso, no determinarían la acción violenta por sí mismos, pero sí permitirían que los sujetos tuvieran un alto nivel de conocimientos sobre cómo agredir a otra persona.

De esta responsabilidad no escapa ninguno de los contenidos presentes en la televisión y en otros medios masivos. Rodrigo Alsina considera que la violencia está presente en los tres géneros discursivos audiovisuales, la publicidad, la información y el entretenimiento.

Por un lado, Berkowitz afirma que la violencia que se emite por televisión parece contribuir en la aparición y desarrollo de efectos antisociales en los públicos. Él señala tres tipos principales de efectos provocados por la violencia televisada: aprendizaje de actitudes y conductas agresivas, insensibilidad ante la violencia, y temor a ser víctima de la violencia. Además, este autor añade que la forma de representación de la violencia es fundamental para determinar su capacidad de generar efectos en los espectadores, pues no toda manifestación violenta en televisión tiene el mismo riesgo de perjudicar a los públicos.

Por otro lado, Imbert en Los escenarios de la violencia afirma que en los anuncios de contenido violento, la agresividad se vindica como valor social positivo, permitiendo que la mujer pueda acceder al reconocimiento social que durante años la sociedad le ha negado. De este modo, la publicidad ha asumido el desorden ideológico imperante en un contexto en el que la agresividad (valor tradicionalmente masculino) se traslada a la esfera de la mujer actual.

Garrido Lora en Conflicto y violencia de género en el discurso publicitario investiga sobre la violencia en la publicidad. Encuentra como pioneros en el ámbito español a Perales y García Nebrada, para éstos la publicidad se ha ido contagiando de la violencia presente en otros contenidos televisivos, y concluyen que la publicidad no sólo entretiene a las audiencias, sino que también presenta la agresividad como un patrón de comportamiento socialmente inevitable y representativo del éxito social.
En las opiniones de Garrido Lora encontramos diferencias con las de otros autores. Él afirma que en la publicidad televisiva actual, la mujer no deja de aparecer bajo los estereotipos clásicos de mujer madre, mujer Afrodita, mujer sumisa o mujer ángel, pero junto con estos modelos clásicos estereotipados, la publicidad presenta también a nuevas mujeres más independientes, más autorrealizadas, más dinámicas, más duras… esta nueva mujer, que no vindica su feminidad o sensualidad como principal valor sino los anteriormente enumerados, gestiona sus relaciones de pareja con absoluta sensación de dominio, y no está dispuesta a dejar pasar la oportunidad de recordarle a su pareja que ella tiene idénticos derechos y obligaciones que él. En cierto modo, la publicidad actual está realizando, a su

modo, una política comunicativa de discriminación positiva, en la que ahora se le permite a la mujer realizar determinadas acciones agresivas contra el hombre que serían absolutamente intolerables en el caso contrario.

Independientemente de si la discriminación en los medios de comunicación es en contra de la mujer o del hombre, lo que está claro es que debemos luchar por conseguir una sociedad que se fundamente en la igualdad, la libertad y la justicia. Por ello, afirma Contreras que "el valor de la igualdad constituye una de las bases fundamentales sobre las que debe construirse nuestro sistema educativo". Es ahí por donde debemos empezar.

Bibliografía

- GERARD IMBERT, Los escenarios de la violencia. Ed Barcelona Icaria, 1992.
- RODRIGO ALSINA MIQUEL, La comunicación Intercultural, Anthropos, Editorial del Hombre, 1999.
- GARRIDO LORA M., Artículo "Conflicto y violencia de género en el discurso publicitario"

Elena Infante Raposo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL ÁREA DE DIBUJO A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE OBRAS Y ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS: KARA WALKER Y LAS TEMÁTICAS DE DISCRIMINACIÓN

Elena María Montes Moreno

INTRODUCCIÓN.

La propuesta del estudio de la obra de la artista norteamericana Kara Walker nace por una parte de su adecuación a los temas transversales de la educación secundaria –sus obras tratan sobre el racismo y las cuestiones de género- y por otra, de lo apropiado que resulta el análisis de los recursos plásticos utilizados por la artista en relación a los contenidos de los currículos de las materias pertenecientes al Área de Dibujo.

Para poder desarrollar el pensamiento crítico desde el seno de temas transversales como la educación no sexista, la educación para la paz y la convivencia o la educación multicultural, el alumno de secundaria necesita conocer modelos –en este caso artísticos- que cuestionen los patrones de comportamiento y de conducta aún cuando éstos sean o hayan sido aceptados por la sociedad. El estudio de artistas que responden a estas características, como el ejemplo de Kara Walker, resulta muy adecuado para tales propósitos. Ahora bien, ¿Por qué fijar nuestra atención hacia modelos contemporáneos? Nuestro objetivo es formar a ciudadanos del presente y del futuro, y ofrecer al alumno las claves necesarias para comprender y actuar en el medio en el que vive. Ese medio es un medio social, donde las manifestaciones artísticas y estéticas de todo tipo, como las de las campañas publicitarias, etc. invaden nuestro entorno creando la actual sociedad de la imagen. Es en ese contexto sociocultural en el que nuestros alumnos se desenvuelven y ante el que debemos ofrecer las herramientas necesarias para interpretarlo.

Como objetivo de este estudio también se encuentra el hacer ver al alumno la importancia que tiene en toda representación grafico-plástica, no solo la forma como estructura de organización interna sino la forma como aspecto exterior expresivo, como es en este caso, el uso expresivo de la silueta y el contorno tal y como se hace en las obras de esta artista.

Así mismo también se pretende que el alumno tome conciencia del valor forma-contenido que reside en toda manifestación artística y de la relación existente entre el mensaje y la manera o forma de comunicarlo.

El TRABAJO ARTÍSTICO DE KARA WALKER.

La condición de mujer afro-americana hará que Kara Walker comience a trabajar a principios de los noventa en obras que versan sobre el racismo y las cuestiones de género, no obstante, sus obras se inspiran en un contexto histórico anterior, el del comercio negrero y la esclavitud en Estados Unidos (se trata exactamente del periodo comprendido entre 1788, año de la legalización de la esclavitud, y 1863, cuando Lincoln firma la proclamación de la emancipación). Este periodo histórico sirve de base para reflexionar sobre el legado de la esclavitud en la sociedad contemporánea, dirigiendo la mirada hacia las situaciones de abuso que pueden darse y se dan en la actualidad. A partir de la narración de estas historias Walker crea una mirada crítica sobre la violencia, la sexualidad, y la subyugación reinventando relatos como el de La cabaña del tío Tom (en el mural Uncle Tom) e invitándonos así a participar de esa reinterpretación o lectura revisada. Las propuestas de Walker están teñidas de un carácter satírico que en ocasiones se aproxima al de la caricatura.

A través de la estética en la que se inspira también revisa antiguas tradiciones como la del Minstrel Show, manifestación teatral popular en el Estados Unidos del siglo XIX principalmente, en el que actores de raza blanca caracterizados como hombres de color imitaban de forma estereotipada las canciones y los bailes de los afroamericanos, parodiando así su estilo de vida y permitiéndose de paso romper sus propios tabúes culturales protagonizando escenas de sexualidad desenfrenada con dicha excusa. Kara Walker se inspira en la estética del Minstrel Show pero invierte estos roles tradicionales para sustituirlos por escenas de violencia brutal y abusos sexuales en las que hombres y mujeres blancos someten a la población negra.

Las **siluetas negras** que identifican la obra de Kara Walker recuerdan, también coincidiendo con el periodo histórico del siglo XIX, a las siluetas de las imágenes del estilo victoriano así como al teatro de sombras chinescas y a la técnica dieciochesca de proyecciones en el teatro; los cicloramas. Estas siluetas negras sobre fondo blanco nos remiten también al arte menor de los recortables manifestándose a través de distintos medios: papel, dibujo, collage, instalación, proyección, animación, etc.

En alguna ocasión Kara Walker ha hablado así de su recurso plástico preferido: “las siluetas dicen mucho con poca información”. Esta afirmación nos da a entender su interés por la capacidad de la silueta para, sin mostrar necesariamente todos los aspectos de la imagen, permitir no obstante lograr un gran valor expresivo y comunicativo. El atractivo de las imágenes así conseguidas da la posibilidad a la artista de provocar y agitar la conciencia del espectador provocando un conflicto derivado de esa belleza estética asociada a las temáticas que se tratan. En realidad es éste el verdadero estímulo ofrecido al espectador, ya que solo se consigue agitar a través del conflicto.

Esta desautomatización de estereotipos que Kara Wallker hace a través del sexo y la violencia genera una dialéctica de placer y peligro, deseo y miedo, raza y clase, tal y como revela el sugerente título de su exposición de 2007 en el Walker Art Center de Minneapolis: "My complement, my enemy, my oppressor, my love".

PROPUESTAS DE APLICACIÓN DIDÁCTICA.

La aplicación didáctica del trabajo de Kara Walker a las materias del área de dibujo en la educación secundaria se basará inicialmente en los modelos de recursos grafico-plásticos que ofrecen sus obras, sirviendo éstos de punto de partida para una reflexión acerca los contenidos que expresan, dando así cabida a los temas o contenidos transversales.

Las materias cuyos currículos son especialmente susceptibles de poder tratar el uso del recurso plástico de la silueta a través de medios como el dibujo, los recortables, la animación, las proyecciones etc. son especialmente Educación Plástica y Visual, Dibujo Artístico, Técnicas de expresión grafico-plásticas y Diseño Asistido por Ordenador entre otras.

El amplio abanico de propuestas de trabajo posibles puede oscilar desde la realización de ejercicios plásticos de todo tipo con contornos-siluetas hasta ejercicios de análisis crítico y exposición oral ante los compañeros (facilitando el desarrollo de competencias básicas de la ESO como la comunicación lingüística oral y escrita, el tratamiento de información o la competencia cultural y artística). Para este último modelo de actividad puede resultar muy motivador ofrecer al alumno la oportunidad de experimentar las obras in situ, a través de exposiciones como la dedicada a la animación que actualmente muestra el CAAC (Centro Andaluz de Arte Contemporáneo) y en la que podemos disfrutar de la pieza de Kara Walker titulada "...me llamaba desde la embravecida superficie de un mar grisáceo y amenazador. Me transportaba."

El tratamiento plástico de las siluetas puede utilizarse para trabajar el concepto de forma y tinta plana y pueden materializarse a través de multitud de materiales y técnicas distintas: papeles brillantes recortados a lo Matisse, uso de tinta china, témperas o acrílicos, técnica de falso grabado, monotipos, estampación de linóleos, collages, etc. La animación (ya sea creada a partir de dibujos, siluetas recortadas o cualquier otro procedimiento), al implicar la creación de un guión no solo técnico o artístico sino también argumental y el uso de las llamadas tecnologías de la comunicación, puede relacionarse fácilmente con asignaturas de otros departamentos como Información y Comunicación, Medios de Comunicación, Lengua y Literatura, etc. También puede realizarse un espectáculo basado en la proyección de sombras producidas por siluetas previamente diseñadas llevándolo a cabo en colaboración con otras áreas a través de asignaturas como Introducción al Arte Dramático, etc.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.

- Grosenick, U.: Mujeres Artistas de los siglos XX y XXi. Taschen, 2005.
- Texto de la exposición Geopolíticas de la Animación. Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. Del 1 de octubre de 2007 al 31 de marzo de 2008, Sevilla.
- Real Decreto 1467-2007 (Estructura y Enseñanzas Mínimas del Bachillerato) BOE 06/11/2007.
- Orden de 19 de Mayo de 2003, por la que se establece el horario lectivo, las materias propias de la modalidad, las materias optativas y los itinerarios educativos correspondientes al bachillerato (BOJA del 11 de junio de 2003).
- Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 156 de 8 de Agosto de 2007).
- Currículo de "Educación Plástica y Visual" (Anexo del Decreto 148/2002, de 14 de Mayo).
- Orden de 21 de Febrero de 2000, por la que se regula la optatividad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (BOJA nº 18 de 7 de Marzo de 2000).

ENLACES RECOMENDADOS.

- Artículo "Conoce a Kara Walker" http://es.caoba.org/edicion1/culture_club/kara_walker/article.htm
- Retrospectiva de Kara Walker en el Whitney Museum of American Art de Nueva York (hasta el 3 de febrero de 2008).
  http://www.elcultural.es/Historico_articulo.asp?c=21433
  http://www.masdearte.com/noticia.cfm?noticiaid=10895
- Imágenes de trabajos de Kara Walker.
  http://www.newyorker.com/online/2007/10/08/slideshow_071008_walker?printable=true
- Entrevista a Kara Walker. Vídeo de Youtube.
  http://es.youtube.com/watch?v=PzLBq1D3ZcE
- Kara Walker. Wikipedia.
  http://en.wikipedia.org/wiki/Kara_Walker
- Kara Walker | works on paper. Greg Kucera Gallery, Inc.
  http://www.gregkucera.com/walker.htm
- Minstrel Show.

http://www.britannicasalvat.org/portalc/articulo-B/421917
- Estilo Victoriano.
http://www.imageandart.com/tutoriales/teoria/estilo/victoriano.html

Elena María Montes Moreno

AL LEER

Elia Ballesteros Sánchez

Uno de los atractivos más apasionantes de la experiencia que suscita una lectura es aquel que pone a nuestro alcance la posibilidad de descubrir algo que se podría definir como el juego de las dobles lecturas. A describir unos ejemplos de este fenómeno se dedica este trabajo, para introducirlo me gustaría citar tres textos muy conocidos:

"Guió don Quijote, y habiendo andado como doscientos pasos, dio con el bulto que hacía la sombra, y vio una gran torre, y luego conoció que tal edificio no era alcázar, sino la iglesia principal del pueblo. Y dijo:

- Con la iglesia hemos dado, Sancho."

(Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha, Madrid 1998, Ed Austral 643-644.)

Este conocido fragmento del libro de Cervantes nos sirve de ejemplo de disociación entre el texto e interpretación. No hay por qué y para qué achacar a Cervantes segundas intenciones, pero de hecho esta cita del Quijote es una de las más utilizadas y comentadas. El uso popular de la expresión la ha llevado incluso a una metamorfosis, siendo la original como más arriba se cita, la expresión ha dado lugar a el dicho "con la iglesia hemos topado". Se suele utilizar con un sentido de crítica al poder de la iglesia o sencillamente podríamos pensar en una interpretación más literal, es decir, que la iglesia que hemos hallado es simplemente la iglesia del pueblo.

"...Y como viese la mujer que el árbol era bueno para comer, apetecible

a la vista y excelente para lograr sabiduría, tomo de su fruto y comió, y dio

también a su marido, que igualmente comió..."

(Biblia de Jerusalén, Bilbao, 1994, Ed. Alianza, pág. 14

Este texto del Génesis es un ejemplo de doble lectura (o triple o cuádruple....) es interesante subrayar que las dobles lecturas desembocan en lo que solemos llamar interpretaciones. ¿Qué es lo interesante de esta lectura?, ¿lo que dice el autor? Como vemos el texto queda totalmente enajenado de su autor. Lo que nos interesa es la capacidad del texto, es decir, lo que el texto en sí nos proporciona: dobles lecturas. El "fruto del árbol prohibido" qué simboliza, qué interpretación le podemos dar: sexo, conocimiento, desarrollo, crecimiento económico, agricultura, sabiduría, libertad, desobediencia...

"-No puedo jugar contigo -dijo el zorro- no estoy domesticado.
-¡Ah! Perdón -dijo el principito. Pero, después de reflexionar, agregó:
-¿Qué significa "domesticar"?
-No eres de aquí –dijo el zorro-. ¿Qué buscas?
-Busco a los hombres –dijo el principito-. ¿Qué significa "domesticar"? (...)
-Es una cosa demasiado olvidada –dijo el zorro-. Significa crear "crear lazos".
-¿Crear lazos?
-Sí –dijo el zorro-. Para mí no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo..."

(Antoine de Saint-Exupény, El Principito, Madrid 1991, Ed. Alianza Emecé, pág. 80-88)
Aquí, en este diálogo entre el Zorro y el Principito vemos una doble lectura al margen del texto, el autor se esconde tras su obra. Lo que el autor propicia en el texto es precisamente la doble lectura. A primera vista esta el significado común de domesticar: reducir, acostumbrar a la vista el animal fiero y salvaje pero detrás de esto encontramos otra lectura, aquella que nos hace reflexionar acerca del amor y la amistad, que nos hace pensar en otras cosas...

El valor informativo de cada uno de los textos es mutable. La perspectiva presente de cualquier lector, por muy aséptica que esta se pretenda, puede desencadenar lecturas tendenciosas y, por eso, en cualquiera de los textos anteriores se pueden dar actualizaciones fáciles. Creemos estar todos al margen de dobles lecturas, es más solemos disfrutar detectándolas. La realidad, no obstante, hace de todo lector un ser social más y convierte su "enfrentarse al texto" en una acumulación de "procedimientos" con los que dar valor a los distintos textos. Por esta causa nadie, en ningún momento, queda exento del peligro de perpetrar construcciones ideológicas prejuiciosas, en unas ocasiones burdas, pero en otras sutilmente elaboradas. Además, el carácter "activo" del lector nos exige reconocer que el valor de cada texto, no depende únicamente del contexto histórico del que surgió, sino que resulta una acumulación de los significados que le

aportaron los diferentes momentos en que se ha interpretado. Este hecho comporta una redefinición acumulativa del significado del texto y exige a cualquier lector interesado un momento en el que tomar conciencia de los valores que lecturas previas han ido adosándosele, así como aquellos otros que nuestra propia aproximación comportará. De lo contrario correremos el riesgo de que nuestras propias conclusiones queden desvirtuadas por reflexiones esencialistas o ahistóricas.

Elia Ballesteros Sánchez

EL JUEGO ES UN SITIO DONDE LOS SUEÑOS PROHIBIDOS PUEDEN RENOVARSE ETERNAMENTE

Elisa Muñoz Rodríguez

"El juego es un sitio donde los sueños prohibidos pueden renovarse eternamente, donde la magia y la omnipotencia pueden practicarse sin daño, donde los deseos traen su propia gratificación"

(S. FRAIBERG)

El juego es una actividad recreativa que involucra a uno o varios jugadores. Su función principal es la de entretener y divertir, pero puede además representar un papel educativo.

Un juego puede, o no, implicar un juguete, pero, generalmente lo que sí implica es el estímulo mental o físico y, a veces, ambos. Muchos juegos ayudan a desarrollar habilidades prácticas y psicológicas.

Es difícil establecer categorías o tipos de juegos porque, en su mayoría, se encuentran relacionados entre sí. Sin embargo, los tipos de juegos que las niñas y los niños muestran en su evolución son:

- Juegos funcionales, juegos de acción, de sensaciones y movimientos, en la etapa de las adquisiciones sensorias motrices.
- Juegos de ficción, simbólicos o de representación, en las etapas del pensamiento preoperatorio y de las operaciones concretas.
- Juegos reglados y estructurados, deporte, juegos de competición, propios de la etapa del pensamiento formal y de la concentración.

Pero, ¿qué aporta el juego a los niños y niñas?. El juego es muy importante para el niño/ a puesto que además de ser una actividad placentera, es necesaria para el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños/ as. El juego libre favorece la maduración y el pensamiento creativo. Además, por medio del juego, ellos empiezan a comprender cómo funcionan las cosas, lo que puede o no hacerse con ellas, descubren que existen reglas de causalidad, de probabilidad y de conducta que deben aceptarse si quieren que los demás jueguen con ellos.

Decía Montaigne que "los juegos de los niños deberían considerarse como sus actos más serios".

Por todo ello, podemos concluir que el juego es una actividad que:

- Es imprescindible para el niño/ a puesto que es necesario para su desarrollo intelectual, emocional y social.
- Permite tres funciones básicas de la maduración psíquica: la asimilación, comprensión y adaptación de la realidad externa.
- Exige ofrecer al niño/ a el tiempo y los medios favorables para que lo pueda realizar a su modo.
- Favorece las adquisiciones sociales tempranas, las habilidades de comunicación social y es una preparación para la vida adulta.
- Como conducta exploratoria, impulsa la creación de campos de acción y la creatividad.
- Tiene un sentido para los niños/ as. Por lo tanto cuando se le interrumpe el juego se le priva del desenlace de un argumento creado por él mismo con una finalidad que no siempre alcanzamos a entender.

"El juego tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra "adentro", tampoco está "afuera". Jugar es hacer. Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia. En él, quizá sólo el niño o el adulto están en libertad de ser creadores" (D. W. Winnicott).

Elisa Muñoz Rodríguez

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ROLE-PLAYS FOR STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION.

Fatima Lozano Monge

To begin with, in the Area of Foreign Languages, our main aim is learning to communicate in the target language, encouraging its practical use. In this sense, a role-play is very useful in Primary Education to create an appropriate context for communication in class. Thus, it should be important to say that role-plays get the students involved in communicative situations and increase their motivation and self-confidence. Therefore, they should be used in Primary Education. However, these activities can have disadvantages such as the existence of shy students, aspects about class organization... that can be solved with a good arrangement in the class.

Moreover, role-play is not an isolated activity but an integrated part of the lesson in which it is performed. It can be an important activity of the lesson in which it is carried out or the final task for which the necessary skills have been worked previously. In any case, it is important that students realize they are learning something.

A didactic unit could be proposed in which the activities go from facilitating to communicative, that is, the performance of a role-play. This unit could be “fast food” and this may be the procedure to follow:

First, the teacher checks what the students know about the kind of food they like or have at home, making questions and by using elements such as flashcards, realia, etc. Afterwards, students have to listen to a story which shows that a boy has for breakfast, lunch and dinner. The teacher helps students to recognize words by using different materials. This story can be followed by comprehension activities, oral activities such as “Listen and repeat” (food), “Listen and point”; games such as “Stand in order”, “I can spy...”, etc. Then, short dialogues about the same boy are presented in order to introduce the structure “I like/I don´t like”. After presenting it orally, e.g. “I like chocolate”, “Do you like chocolate”..., students have to practice it in the written form. Those dialogues show different pieces of conversation between the boy and his mother. The boy complains about the food he doesn´t like and ask why he has to eat it. These dialogues can be practiced in pairs or in groups. Next, more oral and written activities are given to students.

Finally, the role-play must be carried out (as a final task). In this case, the students work in pairs, and we should create an appropriate context, a scenery (as a restaurant) for the communicative situation to take place. Another important aspect is to provide each student with a role (father/mother and son/daughter). After that, we should give them enough time to prepare their parts and finally, we should regroup the students and perform the role-play (in which emphasis will be put on the distinction between healthy and unhealthy food)

Regarding evaluation of this activity, we should walk round the classroom listening to students while they are speaking, noting down the mistakes we consider students must correct with the class. Once the role-play is finished, errors can be corrected immediately, trying to get the right form from students, writing them on the blackboard or providing them with exercises that had been planned beforehand.

To conclude with, we must underline that the potentiality of role-plays is not inherent but it depends on the use we make of them. Role-plays must have a define purpose, an appropriate number of participants, the roles must be adapted to students´ level of competence and, most important, the activity must be motivating.

Fatima Lozano Monge

PRODUCCIÓN DE HORMONAS SEXUALES

Fernando Manuel Castro Regadera

INTRODUCCIÓN

La producción de hormonas sexuales es muy importante ya que controlan desde los caracteres sexuales del individuo hasta los ciclos reproductivos. Intervienen en el desarrollo de los caracteres sexuales, de los cambios que permiten el parto y posterior alimentación del hijo, de la ovulación, etc.

La clasificación de los caracteres sexuales ha variado a lo largo del tiempo:

- CLÁSICA:
  - PRIMARIOS
    - OVARIOS → MUJER
    - TESTÍCULOS → HOMBRE
  - SECUNDARIOS
    - MORFOLÓGICOS
      - GENITALES
      - EXTRAGENITALES
    - FUNCIONALES O PSÍQUICOS
- ACTUAL
  - PRIMARIOS: SEXO CROMOSOMICO
    - XY → HOMBRE
    - XX → MUJER
  - SECUNDARIOS: SEXO GONADAL
    - TESTÍCULOS → HOMBRE
    - OVARIOS → MUJER
  - TERCIARIOS:
    - HOMBRE: EPIDIMIO, PROSTATA, PENE
    - MUJER: TROMPAS, ÚTERO, VAGINA
  - CUATERNARIOS
    - FÍSICOS: BARBA, MAMAS
    - FUNCIONALES: CANBIO DE VOZ, MENSTRUACIÓN
    - PSÍQUICOS

ÓRGANOS Y TEJIDOS: ANATOMÍA Y SITUACIÓN.

Los órganos y tejidos que producen hormonas sexuales son tres:

- Testículos: se encuentran en un saco externo llamado escroto situado al final de la cavidad abdominal, tienen una gran cantidad de túbulos huecos (túbulos seminíferos) que producen los espermatozoides y además tienen dos tipos de células:

Células:
- Leydig (entre tubos seminíferos) → Testosterona, Androsterona, Epiandrosterona, Hormona femenina → Esteroides
- Sertoli (túbulos seminíferos) → inhibina → no esteroide

- Ovarios: tamaño similar a una almendra y están cerca de las paredes laterales de la cavidad pélvica, y están sostenidos en su posición mediante ligamentos de tejidos conectivo. Consta de una capa de epitelio cúbico y en su interior se encuentra el tejido conectivo llamado estroma. El estroma está formado por células fusiformes y folículos ováricos que son ovocitos rodeados de una capa de células que se expulsa uno cada mes en el proceso de ovulación.

Células Y tejidos
- Células folículo maduro (de Graaf) → Beta-estradiol, Estrona → Estrógenos
- Cuerpo Lúteo
  - Progesterona → Esteroide
  - Relaxina → Polipéptido
- Célula granulosa → Inhibina
- También se pueden formar hormonas en sitios extracelulares

Placenta: se forma después de la fecundación del óvulo y produce algunas hormonas:
- Gonadotropina coriónica humana → Glucoproteína
- Láctógeno placentario.
- Hormona del crecimiento placentario

} Polipéptido

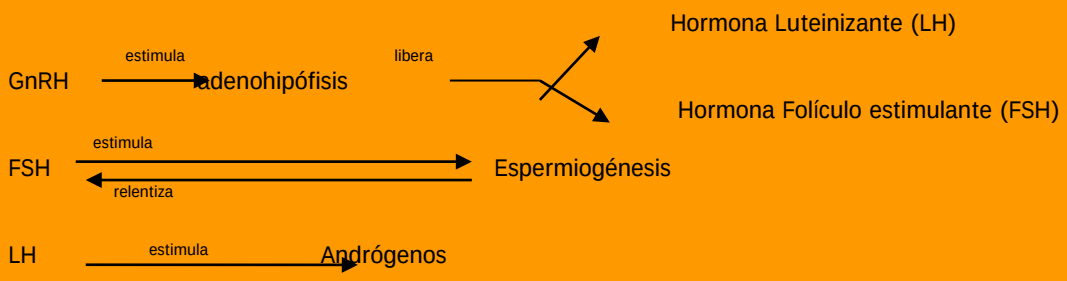
HORMONAS.

- **Testosterona:** tiene varias funciones:
  - Diferenciación de gónadas masculinas.
  - Crecimiento en la pubertad de órganos sexuales.
  - Estimula espermatogénesis.
  - Estimula crecimiento explosivo puberal.
  - Cesa crecimiento epifisario.
  - Aumenta el anabolismo: aumenta la masa muscular.
  - Distribución de vello sexual, glándulas sebáceas, comportamiento agresivo, caracteres sexuales secundarios.
  - Estimula: Hematopoyesis. La líbido. Capacidad de erección fisiológica.
  - Suprime el crecimiento de las glándulas mamarias.

- **Inhibina:** limita la liberación de FSH hipofisaria.
- **Epiandrosterona:** hormona juvenil, frena los procesos fisiológicos de envejecimiento relacionados con la edad.
- **Estrógenos:** tiene varias funciones:
  - Proliferación de células y crecimiento de tejido de órganos sexuales:
    - ✓ Aumentan el volumen del útero.
    - ✓ Desarrollo de genitales externos.
    - ✓ Proliferación endometrio.
    - ✓ Desarrollo glándula mamaria.
  - Crecimiento rápido a nivel óseo.
  - Ensanchamiento de la pelvis { Relajación ligamento pélvico. / Relajación articulación sacro-iliaca
  - Aumenta la intensidad del metabolismo: deposito de grasa subcutánea.
  - Piel: más vascularizada, más lisa y más blanda.

- **Progesterona:** tiene varias funciones:
  - Cambios endometrio para que se produzca la nidación.
  - Disminuye las contracciones uterinas.
  - Estimula el desarrollo final de las glándulas mamarias.
  - Aumenta la temperatura corporal sobre el SNC produciendo: apetito, somnolencia y aumenta la sensibilidad centro respiratorio.
- **Relaxina:**
  - Relaja ligamentos pélvicos y cuello uterino.
  - Inhibe la contracción uterinas espontaneas.
- **Gonadotropina corionica:**
  - Mantenimiento del cuerpo Lúteo.
  - Inhibe a la LH.
  - Estimula la secreción testosterona por células de Leydig de los testículos del feto.
- **Lactato placentaria:**
  - Estimula el desarrollo parcial de las mamas.
  - Lactogénica.
  - Luteotropa.
  - Aumenta lipólisis.
  - Disminuye sensibilidad de la madre por la insulina: aumenta glucemia, la glucosa se dirige de la madre al feto.
- **Hormona del crecimiento placentario:** regula el crecimiento y desarrollo fetal.
-

REGULACIÓN DE LA SECRECIÓN DE ALGUNAS HORMONAS SEXUALES.



Fernando Manuel Castro Regadera

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DESDE LA ETAPA INFANTIL: CONSECUENCIAS POSITIVAS

Francisca Ortiz Espejo

Uno de los aspectos básicos a tratar hoy día en lo que respecta a la Educación, es el tema de la integración escolar. Entendemos ésta como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Una educación especial integrada, bien planificada, con servicios y programas adecuados, debe ofrecer una serie de ventajas para todos los miembros implicados. Para los niños con necesidades educativas especiales, por cuanto les posibilita un mayor desarrollo intelectual y mejora del aprendizaje. Asimismo, el ámbito del grupo clase ofrece al niño y a la niña con minusvalías un marco apto para la integración social, con su heterogeneidad, lo que constituye una magnífica preparación para la integración social posterior.

Para los alumnos normales, en tanto que los hace más tolerantes y sensibles al crear actitudes positivas de convivencia. Su proceso de aprendizaje se va a ver también favorecido por esa renovación pedagógica que conlleva la práctica de la educación integrada.

Para el profesorado también supone ventajas la integración en cuanto que significa un cambio y renovación, que actualizará y mejorará su preparación.

Los profesores de educación especial se benefician del contacto con niños normales y profesores de clases ordinarias, ya que mediante este contacto mantienen una imagen del desarrollo normal del niño.

El profesor tutor, por su parte, se beneficiará asimismo de la integración escolar y de los contactos con los profesores especialistas que colaboren, ampliando su preparación en materia de diferencias individuales educativas.

Para la escuela también puede significar un beneficio, toda vez que la integración escolar supone una mejora y enriquecimiento del ámbito escolar en sí.

Los padres de los niños normales, como los de los niños con minusvalías, se hacen más partícipes del proceso educativo que enriquece a todos y así mismo se vuelven más tolerantes, informados y colaboradores.
En cuanto a los padres del niño integrado, aprenden a aceptar las limitaciones y capacidades de su hijo.
En cuanto a la sociedad, que con su actitud favorece la integración escolar, se convierte en una sociedad abierta, donde es posible la convivencia y en donde todos sus miembros encuentran un sitio para participar en la resolución de sus problemas y en su propia evolución.

Siempre que nos encontremos un niño o niña con alguna necesidad especial hay que ayudarla en la medida de lo posible y facilitarle su integración. Para ello es importante que respetemos su ritmo de aprendizaje relacionándonos con ellos y comprendiéndolos en cuanto a sus necesidades e inquietudes.

No debemos deprimirnos ni angustiarnos sino, todo lo contrario ya que esta angustia indirectamente se la transmitimos al niño/ a con problemas. Hay que tener en cuenta que a ellos les gusta disfrutar y sentirse queridos al igual que el resto de sus compañeros/ as de clase y por tanto todas las actividades que podamos compartir con ellos influirán de manera positiva en su estado de ánimo así como en su desarrollo personal y social. Para ello debemos de tratarlo como un miembro más del grupo, corrigiéndole cuando se equivoca y elogiándolo cuando hace bien las cosas.

Al compartir actividades con ellos veremos como no solo nosotros podemos animarlos sino también como ellos nos darán satisfacciones y alegrías.

Hay veces que por miedo, por desconocimiento de sus posibilidades, etc. queramos prohibirles hacer cosas y ponerles limitaciones constantes., pero quizás muchas de esas limitaciones son las que impidan su desarrollo, por ello hay que dejarle en la medida de lo posible ser autónomos y participativos con el resto de compañeros/ as, es decir no crear barreras que impidan su realización como personas.

Si todos los miembros que componen el ámbito educativo: profesores, alumnos/as, familia...nos concienciamos de la importancia de la integración escolar lograremos una gran evolución para todos ellos.

Francisca Ortiz Espejo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

AULAS TIC: UN MARCO EDUCATIVO POR EXPLOTAR

Francisco Jesús Sarmiento Moreno

Desde finales de la década de los 90 la implementación de las nuevas tecnologías, y en especial Internet, ha ido extendiéndose con gran rapidez, y el uso doméstico que damos a estas nuevas herramientas, que ya no nos resultan nada ajenas, ha hecho que elementos como los móviles, PDA, ordenadores portátiles o GPS se hayan convertido en instrumentos casi imprescindibles en nuestro quehacer diario.

El mundo educativo, como reflejo de la sociedad, no puede ignorar la revolución a la que asiste este nuevo siglo, y no puede permitirse perder puestos en la carrera que significa adaptarse y manejarse en estas tecnologías, aunque muchos maestros y profesores a menudo les entre el pánico al tener que hacer frente a esta revolución para la que no están preparados y ante la cual tienen que reciclarse para dar respuesta a una demanda innegable y totalmente necesaria.

Ya hace algunos años que nos acostumbramos a poner notas y registrar las faltas en SENECA, aprendimos para que sirve el programa PASEN y con más o menos fortuna le sacamos partido a eso de la plataforma. A decir verdad, el mundo tecnológico, como siempre, va muy por delante de nuestra propia formación, y vamos a trancas y barrancas intentando que no nos adelante demasiado para averiguar al curso siguiente que hay un montón de cosas nuevas que tendríamos que aprender a utilizar si queremos estar al día. Este no-acabar puede abrumar, y no sin razón, a los formadores, que ya de por sí se ven a veces con sobrecarga a la hora de ejercer su profesión adecuadamente teniendo que sacar tiempo de donde no lo hay para reciclarse y actualizarse en la medida de lo posible.

Con la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros educativos, los docentes tienen a su disposición uno de los mejores recursos para trabajar con los alumnos no sólo los conocimientos propios de la materia a impartir sino también las habilidades necesarias para que dichos alumnos aprendan a desenvolverse en las Nuevas Tecnologías (NN.TT.).

Como docentes tenemos la necesidad de conectar con el alumnado actual: los alumnos de hoy en día distan mucho de los de hace unos años en cuanto a intereses y formación previa con la que llegan al centro educativo, en especial a lo que a NN.TT. se refiere. Nuestros hijos han nacido inmersos en esta nueva era, han crecido con una Gameboy® en una mano mientras que con la otra daban de comer a un Tamagotchi®, para reyes piden la Playstation® o la Wii® y muchos de ellos han tenido móviles antes que sus padres, sin olvidar que utilizan el Messenger® para estar en contacto con sus amigos y que son unos genios en eso de chatear. Están más que acostumbrados a escuchar el MP3 o pasarse fotografías en formato digital, viéndose rodeados de un bombardeo diario y constante para que se descarguen politonos, encuentren pareja en la red o para que cientos de desconocidos puntúen su aspecto físico viendo su imagen en un portal de Internet. Pero por otro lado, no debemos dar por hecho de que juventud sea sinónimo de saber aprovechar las NN.TT. de manera eficiente; a menudo su alfabetización digital deja mucho que desear, ya que sólo muestran interés por chatear o descargarse lo que sea sin tener en cuenta los riesgos que eso puede conllevar (desconfiguraciones repentinas, instalación de virus, programas espías, etc.). En cualquier caso, conectar con este tipo de alumnado fundamentándonos en un paradigma de enseñanza-aprendizaje que deja de lado esta realidad, a parte de ir contracorriente, sería un sinsentido. Tenemos la necesidad y la obligación de presentar los objetivos y contenidos del currículo de una manera que apele a los intereses de nuestros estudiantes de una forma llamativa consiguiendo por contrapartida que los alumnos sigan formándose en las NN.TT. mientras hacen uso de ellas.

Pero tener los recursos a mano no significa necesariamente que ya estamos adecuados para los nuevos tiempos, no es más que el principio de nuestra tarea con estas nuevas herramientas, un punto de partida donde reflexionar sobre cómo sacarle provecho de una manera eficaz a todo este entorno informático. Las TIC han de formar parte de currículo de una manera no sólo presencial sino que de alguna forma sean configuradoras de éste. Es el camino a seguir para que este cambio y conexión entre alumnos y objetivos sea verdadero: no es suficiente con adquirir equipos informáticos para que las aulas estén bien dotada. Existe una premisa adherida a este comienzo que es el de utilizar de manera racional estas herramientas dentro del contexto educativo y en la medida en que el currículo y nuestros alumnos lo necesitan. Una buena conexión a Internet, un software apropiado y unas tareas bien diseñadas pueden facilitarnos muchísimo el camino a la hora de conectar los contenidos que queremos transmitir con los intereses de nuestros alumnos de una manera actual y efectiva, haciendo que cumplamos todos los objetivos que inicialmente nos planteamos en la unidad didáctica. La inclusión del uso de las TIC y de los elementos multimedia dentro del diseño de nuestras unidades didácticas se revela así como la más llamativa de las armas con la que un profesor cuenta hoy en día para sacar el máximo rendimiento a sus clases.

El mal uso de las herramientas informáticas a lo largo de una clase, como por ejemplo utilizarlas para rellenar los últimos diez minutos de clase con tareas que no han sido ni planificadas ni secuenciadas o programadas con anterioridad, perjudica y ataca gravemente la filosofía por la cual se incluyeron las TIC en las aulas por dos motivos fundamentales: primero porque estamos desechando el potencial que las TIC tienen en la labor educativa y segundo porque de esta manera, y de forma inconsciente, hacemos ver a nuestros alumnos que los elementos informáticos sirven meramente para distraer o divertir, devaluando una de las mejores armas de formación que tenemos en nuestras manos hoy en día.

Igualmente docentes y discentes deberían comprometerse mutuamente en usar las TIC de manera correcta. Esta necesidad debe desarrollarse principalmente, aunque no únicamente, por ambos grupos. Los profesores tienen la obligación de informarse, formarse y reciclarse en todo lo referente al uso de las TIC en los centros educativos. Existen numerosos programas y cursos de formación que posibilitan que esto sea así (cursos para aprender a manejar la plataforma, Guadalinex, Hot Potatoes, HTML, webquests, etc.), y el centro educativo tiene que ofertar y organizar, comprometiéndose de este modo con la filosofía de la inclusión de las TIC, todos los caminos posibles para que su profesorado adquiera el mayor grado posible en el aprovechamiento de los instrumentos que pone a su disposición. Por otro lado debe existir un compromiso por parte de los estudiantes mediante el cual se obligan a hacer un buen uso de las instalaciones y a no maltratar los delicados equipos informáticos. No estaría de más dar una charla explicativa y colgar en el tablón del aula la normativa referente a las obligaciones de cuido de los alumnos con respecto a los ordenadores, y las sanciones que conllevaría saltarse dicha normativa. Los alumnos tienen que ser conscientes de que son unos privilegiados por contar con una dotación tan moderna para su formación y que deben valorarla y cuidarla para que no se deteriore de manera irracional. Así pues cada alumno (o pareja de alumnos) podría responsabilizarse por el buen estado de la unidad que le toque en clase, de hacer las actividades que proponga el profesor (y no otras) cuándo y cómo éste diga, de no descargar nada al disco duro, etc. Asimismo, el profesor tiene que velar porque los alumnos hagan buen uso de los equipos y hacer que se cumpla las normas de uso para que todos las respeten.

Una vez formados y responsabilizados en el uso de todo el potencial que los ordenadores nos ofrecen en la clase viene la ardua tarea de búsqueda, presentación, organización y secuenciación de contenidos y tareas. El simple hecho de tener ordenadores en clase nos abre un gran abanico de posibilidades a la hora de planificar una unidad didáctica; podemos optar desde la instalación de programas específicos para una materia en particular o usar aquellos que ya vienen instalados en Guadalinex (hay programas específicos para ciertas áreas como por ejemplo GPeriodic para Física y Química, KBruch para Matemáticas, KHangMan para Inglés o KVerbos para Lengua Española) hasta usar Internet para hacer actividades online, descargar información, usar o crear blogs con los alumnos, realizar webquests y cazas de tesoros, etc.

El uso de Internet en el aula requiere dedicar mucho tiempo a navegar por la red buscando los contenidos que realmente necesitamos, comprobar que éstos pueden ser visualizados o utilizados bajo nuestro sistema operativo (a veces Guadalinex no carga páginas web que contienen cierto tipo de actividades online, por ejemplo), además tenemos que estar vigilantes para que nuestros alumnos no nos la jueguen y se pongan a hacer otra cosa en vez de realizar la tarea marcada, o para que no se despisten porque no encuentran el enlace que tienen que pinchar, o simplemente porque no entienden que hacer porque la secuencia de la actividad no está tan clara como nosotros creíamos a priori. Todos estos inconvenientes iniciales, pero salvables con la práctica, pueden hacer deseable la instalación de programas específicos, al menos a principio de curso mientras nos habituamos al uso de las TIC, los cuales no dependen de conexión a Internet. De este modo nos aseguramos de que los alumnos única y exclusivamente tienen acceso a los contenidos que nosotros deseamos y controlar la actividad será mucho más sencillo al igual que su evaluación. El siguiente escollo que surge en este momento es… ¿qué software he de utilizar en el aula?

La oferta del mercado y la que llega directamente a los centros educativos proveniente principalmente por parte de editoriales hace que la elección de un software para nuestras clases sea una labor que haya que tomarse a la ligera. Antes de decidirnos por un software u otro tendríamos que tener en cuenta las siguientes consideraciones.

a) Con respecto a los alumnos.

Hay que atender a los objetivos que se desean obtener con ellos ya que han de ser realistas, concretos y que faciliten el aprendizaje significativo. También hay que tener presente las características del grupo de estudiantes al que van dirigidas las actividades (su curso, nivel educativo, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, si hay alumnos de refuerzo o con necesidades educativas especiales, etc.), como su contexto familiar y social.

b) Con respecto al centro.

El software ha de adecuarse a la dotación tecnológica del centro, lo que determinará sustancialmente si el programa elegido es susceptible de ser utilizado satisfactoriamente o no. La normativa de uso de la dotación tecnológica del centro influirá notablemente ya que si ésta impide usar el software con libertad habría que buscar soluciones alternativas como el uso de recursos complementarios, ayuda de compañeros, etc.

c) Con respecto al sofware mismo.

La posibilidad de utilizar actividades cerradas, semiabiertas o abiertas según convenga. Nuestra necesidad influirá indefectiblemente el la elección de software. No todos los programas que podemos encontrar en el mercado o en la red tienen por qué servirnos, y su utilización supondría meramente una pérdida de tiempo.

La posibilidad de que podamos evaluar las actividades realizadas con el programa es pieza clave para que lo usemos en el aula. Si además el sistema de evaluación viene integrado dentro mismo de la configuración del programa nos ayudaría muchísimo en su uso diario. El software ha de ser fácil de instalar y usar, adaptable a los distintos contextos y situaciones que tanto los alumnos como el centro pueden presentar, con un diseño claro y atractivo, y que nos dé la posibilidad de dar instrucciones claras sobre su uso antes y durante la realización de las actividades. Finalmente el uso del software ha de verse como una forma de acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje, un elemento motivador que sirve como medio de expresión y de acceso al currículo.

La adaptación de los centros educativos a la realidad tecnológica imperante en nuestros días es un intento de no perder el hilo conector que nos une a nuestros alumnos a la vez que los dotamos con las habilidades necesarias para que se manejen en las NN.TT. de manera satisfactoria tanto hoy como en el futuro cercano que les espera en la sociedad una vez abandonen el abrigo de su centro escolar. Los docentes nos vemos en la obligación moral y profesional de dar respuesta a la demanda que esto supone y actualizarnos en el uso y disfrute de las herramientas informáticas es un reto y un objetivo apasionante que debe motivarnos para mejorar nuestra labor educativa y que debe promover al mismo tiempo una mejor comunicación y conexión con nuestros estudiantes. Dejar pasar esta gran oportunidad sólo repercutiría negativamente en ellos y no debemos olvidar que nuestro fin último, en cualquier caso, es el desarrollo integral de todas las capacidades de las personas que intentamos formar, y el uso de las TIC es una realidad tan tangible para ellos como lo debiera ser para nosotros.

Francisco Jesús Sarmiento Moreno

MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA CON NIÑOS/AS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: LA ENSEÑANZA ESTRUCTURADA

Gema María Barbero Clemente

Ángel Rivière (1994), eminencia en el ámbito de los trastornos del espectro autista, establecía que si un niño autista pudiera, al igual que nosotros, comunicar sus deseos, encontraríamos entre ellos algunos referentes a la organización y estructuración de su entorno:

- "Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos."
- "Necesito más orden del que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir."

Estas alusiones a la estructuración y orden de los entornos en los que se desarrolla un niño con trastorno del espectro autista – entre los cuales cobra especial relevancia el aula educativa - son consecuencia de algunas de las características de su desarrollo:

- Las personas estamos inmersas en un continuo "bombardeo" de información y estimulación sensorial, muy rica y compleja, que seleccionamos y atendemos o, incluso, ignoramos. Sin embargo, un autista puede verse "atrapado" en este flujo estimular al que no le encuentra sentido ni orden y que no puede utilizar para anticipar determinados acontecimientos. Se encuentra perdido en un océano de sonidos, luces, conductas sociales, miradas, expresiones verbales, movimientos, aproximaciones... cuyo significado desconoce o le desconcierta.
- Estos niños muestran una acusada sensibilidad ante determinados sonidos o ruidos, que interpretan como agresivos y peligrosos. Por ello es necesario controlar estas intrusiones sonoras en la vida del aula.
- La repercusión que determinados sonidos tienen en estos alumnos se puede extrapolar a otros sentidos, como la visión. Así, determinados colores en la decoración del aula o determinada iluminación pueden influirles negativamente.
- Inflexibilidad, apego a rutinas específicas y resistencia al cambio son otras de las características de los alumnos del espectro autista. Estos niños se niegan a involucrarse en la corriente habitual de actividades diarias y prefieren centrarse en una gama limitada de tareas, intereses y rutinas que les otorgan cierto sentido y coherencia vital. Por esto, prefieren los entornos organizados en el que cada lugar tenga una función previamente establecida (por ejemplo, ensayo de saludos en el "rincón" de la comunicación), sin estímulos sonoros o luminosos que les provoquen ansiedad, donde las actividades se sucedan rutinariamente (con algunas concesiones al cambio) y éstas puedan realizarse bajo un patrón de acciones sistemático ("sistemas de trabajo").

Es por todo ello, por lo que los niños con autismo si pudieran expresarlo así, dirían que prefieren un aula donde reine el orden y la rutina, donde todo esté en su sitio y donde se pueda saber siempre qué va a pasar después, que pasó antes o que está ocurriendo en este preciso instante.

A estas necesidades responde el Programa TEACCH (" Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children", desarrollado por Eric Schopler, profesor de la unidad de Psicología de la Universidad de Nord Chapel (Carolina del Norte). Este Programa aporta líneas metodológicas concretas para trabajar en el aula con niños autistas, teniendo en cuenta sus peculiares características de desarrollo y su estilo de aprendizaje.

Tiene en cuenta, por lo tanto, aquellos aspectos disfuncionales como la inoperancia en la anticipación de hechos, los déficits en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, la evitación de las interacciones sociales y el restringido conjunto de intereses y actividades. Pero también utiliza convenientemente los aspectos más sobresalientes del desarrollo de estos alumnos, tales como la buena capacidad visual (de procesamiento y memoria), los intereses especiales (que es necesario tener en cuenta para motivar) y la memoria mecánica.

Este Programa tiene como base la enseñanza estructurada. El concepto de estructura alude al grado de planificación y control que se ejerce sobre los distintos elementos y variables que influyen en una actividad. Así, metafóricamente hablando esta estructura es como las ruedas posteriores de una bicicleta que, inicialmente son necesarias para aprender a montar en bici y, posteriormente, se puede prescindir de ellas. Los autistas necesitan las ruedas traseras, un camino trazado por el que avanzar con la bici y un objetivo al final de ese camino que le dé sentido a la actividad.

¿Qué elementos del aula o de las actividades hay que estructurar? Hay tres aspectos básicos de la distribución y organización del aula y de las tareas que se llevan a cabo en la misma que es necesario reestructurar:

- Los espacios: no sólo los del aula específica de educación especial, sino los espacios en los que los alumnos vayan a integrarse con el resto de alumnos del centro, como los recreos, que habrá que estructurar y organizar porque si no resultarían demasiado caóticos para estos alumnos.

Una buena forma de organizar los espacios del aula es en función de las actividades que se vayan a desarrollar. Así, podemos establecer distintas áreas o **"rincones"** como el de comunicación, juego, lectura, de información o transición...

- El tiempo: los alumnos con TEA tienen, como ya se ha mencionado, serias dificultades para predecir qué va ocurrir a continuación. Watson (1989) consideraba que una situación altamente predecible es, en ese sentido, comprensible. Por lo tanto, estos niños al no anticipar no comprenden lo que sucede.

  Imaginemos que cualquiera de nosotros no supiera nunca qué va a ocurrir a continuación de este momento, no supiera ni siquiera cuánto va a durar este momento, no entendiera qué está sucediendo en este instante. Un niño con TEA se encuentra inmerso en la incertidumbre constante acerca de lo que va a suceder a lo largo del tiempo, lo que le genera no poca ansiedad y desesperación.

  El tiempo debe organizarse y estructurarse mediante agendas, horarios y programaciones diarias, mensuales o anuales que definan las actividades a realizar, el lugar y el momento. El concepto de **rutina** debe impregnar estas estructuraciones del tiempo; es fundamental que las actividades se repitan, que haya una constante en esas programaciones, que permita a los niños situarse en la secuencia de actividades temporalmente y poder predecir lo que va a acontecer.

- Las actividades: las tareas deben estructurarse ya que hay dos elementos de las mismas en los que los alumnos con TEA tienen grandes dificultades: conocer su propósito, la finalidad de una actividad y saber cuándo se ha terminado (lo que en el fondo no es más que detectar su sentido o finalidad).

  Los denominados, en el Programa TEACCH, **"sistemas de trabajo"** constituyen todo un conjunto de claves, variables según las actividades, que se deben aportar a las tareas propuestas. Por ejemplo, las "ayudas visuales" en forma de pictogramas que indiquen qué hacer, la codificación de colores de las distintas acciones, exagerar los contenidos que se consideran más importantes, utilización de bandejas para secuenciar los distintos pasos de una forma más clara, situar los distintos componentes de una tarea de izquierda a derecha de tal manera que el niño comprenda que comienza en la izquierda y termina en su derecha...

  "Lo más importante es que les enseñemos a buscar instrucciones, no a completar tareas" (Schopler, Mesivob y Hearsey, 1995), ya que los alumnos del espectro autista aprenden a atender a las claves significativas de las actividades, lo que en adelante les servirá para ser cada vez más independientes en la realización de las mismas.

Para estructurar y ordenar estas tres variables es imprescindible utilizar las denominadas **"ayudas visuales"**. Estas ayudas son fundamentales ya que permiten a estos alumnos no tener que utilizar (al menos no en niveles muy básicos de desarrollo) la comunicación verbal para comunicarse y entender situaciones (comunicación verbal con la que, por otra parte, tienen serias dificultades).

La información visual es la primera que accede, generalmente, a nuestro entendimiento. Cualquier persona, independientemente de sus habilidades, podrá seguir el camino trazado e indicado por unas flechas en el suelo. Pero, para los alumnos con trastornos del espectro autista, estas ayudas tienen una importancia crucial ya que las indicaciones verbales no suelen ser accesibles para ellos.

Estas "ayudas visuales" se utilizan en la separación o delimitación de los "rincones" de trabajo (por ejemplo, mediante una estantería o pictogramas), en las agendas o programaciones (utilizando fotografías o dibujos más abstractos para representar las distintas tareas a llevar a cabo a lo largo del día) y en la organización de las actividades (por ejemplo, estableciendo con dibujos la secuencia de acciones a realizar para lavarse los dientes).

En definitiva, con todo este conjunto de adaptaciones de los espacios, tiempos y actividades de un aula que educa a niños con trastornos del espectro autista, lo que se pretende es dotar a éstos de una "estructura" que soporte sus carencias e impulse sus habilidades. La enseñanza estructurada se ajusta a las necesidades concretas de estos alumnos, en un intento claro no sólo de paliar sus déficits de comunicación o de anticipación de hechos, su falta de espontaneidad, la hipersensibilidad a determinados estímulos o el rechazo a las interacciones sociales, sino de aprovechar los aspectos "peculiares" de su desarrollo como el apego a las rutinas (por lo que se utilizan "sistemas de trabajo" y agendas) o las mejores capacidades de procesamiento de la información visual que verbal (que sustenta el uso de las "ayudas visuales") para potenciar el máximo desarrollo de las capacidades de estos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- WATSON, L.R. (1989). Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children. Nueva York: Irvington.
- SCHOPLER, E. Y MESIVOB, G. (1994) Behavioral issues in Autism. Ed. Plenium Press.
- RIVIÈRE, A. (1994). El autismo desde dentro: modelos explicativos y pautas de intervención. Ponencia presentada en el 4º Congreso sobre autismo. http://personal.redestb.es/autismoburgos/indice.htm.

- SCHOPLER, MESIVOB Y HEARSEY (1995): "Structured teaching in the TEACCH System". En Schopler y Mesivob: "Learning and Cognition in Autism". Plenium Press.
- http://www.teacch.com
- http://www.autismo.org

Gema María Barbero Clemente

LA VIOLENCIA EN LOS MENORES

Gema Santos Redondo

Sin duda alguna, la violencia en los menores es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, no debemos olvidar que en dicho transcurso intervienen agentes escolares y familiares. Así, estos últimos se convierten en el principal receptor de nuestro artículo.

La violencia es una conducta aprendida, que no cambia espontáneamente por la voluntad del individuo ni por las propias promesas, y que requerirá de la intervención de especialistas. En base a esta afirmación, los padres se van a encontrar con un desafío diario en el control de la conducta de su hijo, pudiendo incidir en errores comunes como serían la falta de elogio de una conducta positiva, las dificultades para mantener una norma disciplinaria o la falta de límites, entre otros.

¿Cómo se pueden subsanar esos errores? Aquí os presentamos unos consejos básicos pero muy útiles que podrán disminuir la aparición de esa conducta no deseada:

- Utilizad refuerzos positivos, gratificaciones simples ante la buena conducta. Con un elogio similar a “lo has hecho muy bien” será suficiente, para que el niño capte que su conducta es aceptada socialmente.

- Estableced pautas educativas comunes, es decir, que las normas sean las mismas, tanto si la conducta violenta se produce delante del padre como de la madre. Es importante que los padres no se desautoricen ante el niño, y que los castigos sean impuestos siempre en el momento en el que se comete la falta, procurando que no se prolonguen en el tiempo (un castigo no es mejor cuanto más largo sea, sino que será preferible que se centre en sus intereses. Por ejemplo: si al niño le encanta jugar a la Play- Station, prohibirle temporalmente el uso de la misma).

- Enseñad a compartir los juguetes y actividades, estimulando el compañerismo y la solidaridad entre hermanos, con el fin de que el niño pueda trasladar esa conducta a otros entornos. Es imprescindible enseñar al niño a respetar a sus hermanos (sus juguetes, sus normas en los juegos,...)

- Transmitid al niño la capacidad de “esperar”, como un modo de interiorizar la tolerancia a la frustración, es decir, no como una manera de enseñar al niño a esperar el resultado o a esperar ver su deseo cumplido, que no todo es “ya”, que debe esperar el momento o que debe esperar su turno.

- Mirad al niño a los ojos antes de darle una orden, de tal forma que sea consciente de que debe cumplir vuestras normas.

- Controlad los programas, dibujos, etc. que el niño ve en la televisión. El exceso de violencia en este medio y en los videojuegos, unido a la falta de diálogo entre los miembros de la unidad familiar parece ser uno de los grandes responsables de la agresividad. La labor consciente y comprometida de los padres resulta clave para solucionar este preocupante problema.

En resumen, podemos tenemos que tener presentes estos aspectos:

1. Dosificar las horas de TV y de juegos individualistas
2. Enseñarles a diferenciar lo bueno de lo malo, la realidad de la ficción, lo absurdo de lo posible.
3. Despertar en ellos el sentido crítico
4. Mantenerlos al margen de las disputas de pareja y familiares.

Gema Santos Redondo

LOS PROGRAMAS COGNITIVOS

Gemma Hermoso Bullón

Los programas y estrategias metacognitivas están dirigidos a potenciar y a mejorar el control que la conciencia de las personas ejerce sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En relación al colectivo de sujetos a los que se aplica estos programas, podemos afirmar que, suelen ser aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje, inmadurez intelectual, déficit de atención y déficit de memoria, entre otros casos. En otras palabras, la rehabilitación cognitiva puede ser empleada con individuos que hayan perdido o no hayan adquirido por completo sus habilidades mentales.

La experimentación de programas de esta índole, de modo general, es positiva, como bien se ha comprobado a través de multitud de investigaciones sobre metacognición, a raíz de las cuales se pone de manifiesto que el entrenamiento cognitivo a través de estos programas mejora significativamente las estrategias de respuesta desplegadas por los alumnos cuando se enfrentan a las tareas escolares.

Si en algunos de los casos es poco uniforme la expresión de buenos resultados, ello se debe en gran medida a la formación del profesorado. Es imprescindible el establecimiento de módulos de formación de monitores muy exigentes y graduados a diversos niveles.

En los últimos años y a la luz de los resultados arrojados por las investigaciones sobre metacognición, se han desarrollado y diseñado métodos, programas, técnicas y estrategias sobre los aspectos fundamentales involucrados en el aprendizaje.

Estrategias metacognitivas

Podemos definir una estrategia como “el conjunto de procesos cognitivos encuadrados conjuntamente en un plan de acción, empleadazos por un sujeto, para abordar con éxito una tarea de aprendizaje”. De este modo, podemos definir las estrategias metacognitivas como un conjunto de técnicas, métodos o recursos dirigidos a desarrollar y mejorar las capacidades metacognirivas.

Para desarrollar estrategias metacognitivas en el aula debemos:

- Decidir cuál es la naturaleza del problema que hay que solucionar.
- Formar una representación mental que guíe la ejecución de los estrategias.
- Localizar la atención y otras operaciones mentales.
- Observar los procesos de solución.

A modo de ejemplo, se pueden enumerar los métodos o estrategias más importantes: identificación de ideas principales, subrayado, resumen, redacción escrita, comprensión, atención, memoria, apuntes, razonamiento, solución de problemas, enseñar a pensar, arte de preguntar, representaciones, etc.

Con respecto a los tipos de estrategias que existen, podemos decir que, la metacognición implica dos componentes básicos: conocimiento sobre las capacidades cognitivas y regulación de estas capacidades cognitivas . En base a esto, podemos diferenciar tres tipos de conocimientos sobre estrategias:

- Conocimiento declarativo: conocer qué.
- Conocimiento procedimental: conocer cómo.
- Conocimiento condicional: conocer cuándo.

Un sujeto que sólo posea un conocimiento declarativo o procedimental acerca de una estrategia no es capaz de ajustar su conducta a las demandas cambiantes de una tarea determinada. Las destrezas metacognitivas son aplicables, en general, a cualquier dominio en el que se requieran procesos cognitivos tales como comunicación oral, comunicación escrita, aprendizaje a partir de textos y resolución de problemas.

Ejemplos de otras estrategias metacognitivas se comentan a continuación: una forma posible de desarrollar la metacognición consiste en el empleo de actividades que siguen el esquema predecir-observar-explicar. Otra estrategia, aunque a largo plazo, consiste en hacer que los alumnos lleven un diario de campo en el que registren las experiencias realizadas en clase, sus concepciones iniciales y los procesos de cambio conceptual. De esta manera, a medida que se avanza en el desarrollo de las asignaturas, existe una base documental a la que se puede recurrir para fomentar la autoevaluación por los propios estudiantes del cambio en sus concepciones sobre el aprendizaje. También el aprendizaje a partir de textos, se postula, pues, como uno de los medios más eficaces para fomentar la metacognición; de

igual modo, otros recursos realmente útiles tanto para el aprendizaje de los contenidos como para el desarrollo de las capacidades metacognitivas, son los mapas conceptuales y los diagramas UVE. Otras actividades, orientadas al desarrollo de la metacognición, son el uso de cuestionarios estructurados, así como, los autocuestionarios.

A continuación, pasaremos a describir en qué consisten las estrategias metacognitivas de control de la comprensión en el aprendizaje.

Una de las destrezas metacognitivas que tienen que ver con el procesamiento de los textos es el control de la propia comprensión. Numerosos investigadores han estudiado las estrategias que aplican los lectores cuando se enfrentan a textos con problemas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en la aplicación de les estrategias de control de la comprensión se desencadenan procesos en los que se actúa sobre las unidades que componen el texto en distintos niveles.

El control de la comprensión consiste en saber si se entiende o no se entiende. Esta estrategia, que pudiera parecer básica, no siempre se desarrolla de manera adecuada. Es decir, es posible que los alumnos no se enteren de que no se enteran.

Los investigadores que han trabajado en este terreno, han descubierto que, con frecuencia, los alumnos no aplican estrategias metacognitivas o las aplican defectuosamente. Con respecto a esto, entre las estrategias inadecuadas de control de la comprensión que pueden aplicar los alumnos cabe destacar:

- no detectar contradicciones aparentes o reales en un texto.
- no identificar sus propias dudas cuando estudian contenidos escolares.
- no formular preguntas adecuadas para resolver sus dudas y dificultades.

En relación a esta última estrategia sobre la formulación de preguntas, destacar su importancia como una de las posibles estrategias de regulación cognitiva que se pueden desarrollar cuando se detecta algún problema de comprensión. Dado que, la detección de una anomalía o de una laguna en la comprensión debería ser causa suficiente para que alguien se viese en la necesidad de formular preguntas

Continuando con las estrategias metacognitivas, se hace seguidamente una clasificación diferenciando cinco tipos de estrategias de lectura y otras tantas estrategias metacomprensivas:

Estrategias metacognitivas de lectura

- De organización : ellas comprenden todo lo que el lector ejecutará a nivel cognoscitivo para organizar o dar nuevo orden a la información. Por ejemplo, resúmenes en cuadros sinópticos, redes cognitivas o esquemas y mapas de conceptos, etc.
- De focalización: sirven para precisar el contenido del texto, la comprensión es guiada a algunos aspectos parciales sobre los que se centra la atención de la lectura. Ej: caracterización de personajes.
- De elaboración: incluye acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste significativo. Hacer analogías, paráfrasis, imágenes por comparación para reelaborar la idea escrita.
- De integración: apuntan a la relación de un texto con otros textos o conocimientos.
- De verificación: buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Por ejemplo, voltear la páginas mientras se realiza un ejercicio, recurrir al diccionario, etc.

Estrategias metacognitivas de comprensión

- De planificación del proceso de comprender: se parte de un objetivo y de la determinación inicial de lo que el lector ya sabe sobre el tema así como lo que desea saber.
- De regulación: el lector ya supervisando el proceso para comprobar en qué medida se van cumpliendo los objetivos y planes propuestos.
- De evaluación de la ejecución del procesamiento de la información: comprende determinar cuándo y cuánto se ha comprendido.

Programas metacognitivos

Se han desarrollado algunos programas de instrucción para el desarrollo de la metacognición como un contenido educativo más. La idea que subyace es que los alumnos poseen las capacidades necesarias para aplicar destrezas metacognitivas, pero, con frecuencia, no son capaces de hacerlo de forma espontánea.

El uso de los programas cognitivos es muy diferente para cada uno de los casos expuestos. Inicialmente el número de test y la calidad de las técnicas, se administran según la naturaleza y la intensidad del déficit cognitivo, según esto, el terapeuta siguiendo las líneas generales del programa marcada por el equipo, establece un tratamiento exclusivo para remediar esos déficits o carencias. Cada uno de

estos tratamientos tiende a minimizar el impacto de cada déficit el impacto de cada déficit o de cada "impedimento" y no alterar otros espacios cognitivos.

Entre los diversos programas cognitivos existentes, vamos a distinguir entre aquellos programas que se desarrollan ,normalmente, fuera del contexto escolar, y los programas metacognitivos que suelen desarrollarse dentro de la escuela.

Desarrollo de programas dentro de la escuela

Los programas cognitivos que normalmente se desarrollan en la escuela, son programas dependientes de tareas, esto es, que persiguen la construcción cognitiva a través de actividades escolares. La gran mayoría de los programas de esta índole que se desarrollan en el contexto escolar son los de metacomprensión lectora:

- El programa DICEOX (Description-Inventor/history-Consecuences-Evidence-Other theories), establece una serie de pasos en el tratamiento del texto narrativo, con objeto de instaurar en el sujeto un conjunto de estrategias, que favorezcan la tarea de comprensión de los textos.

- El programa MEAP (Michigan Education Asseessment Program), tiene como objetivo la reconstrucción cognitiva del sujeto a través de la tarea lectora, favoreciendo actitudes positivas ante ésta, junto con una autopercepción realista. Para lograr este objetivo, se entrena al niño para que se familiarice con el tema a trata, mediante la exploración previa de los tópicos, tanto en textos narrativos como expositivos, en los textos narrativos se instruye al alumno, para que establezca los elementos del mapa de la narración, a partir de sus compnentes fundamentales : el tópico, la idea principal, el conflicto, el desencadenamiento final de los sucesos, los personajes principales, los capítulos, los acontecimientos fundamentales y el léxico empleado. En este diseño se presta mucha atención a la construcción del significado, en los niveles de frase, texto completo y ámbito contextual. También se tienen especialmente en cuenta la estructura, la modalidad del texto y los mecanismos literarios de estilo. En relación con el alumno se atiende a los objetivos del lector, a su nivel de esfuerzo preparatorio, a sus actitudes a las autopercepciones, indicándosele que organice su conocimiento previo en esquemas autoelaborados de acuerdo con su familiaridad con el tema.

- Método PREP , se compone de una serie de pasos referidos al acceso del conocimiento previo, lectura con respuestas simultáneas a un auto-cuestionario prefabricado por el mismo alumno, análisis crítico, mediante el empleo de notas personales y esquemas y empleo de estrategias de generalización.

- Programa DRA (Direct Readeing Asisted), ; se centra en la comprensión de párrafos, considerados como unidades semánticas.

Las ventajas de los programas metacognitivos son facilitadas por el uso de ordenadores. Un programa de entrenamiento metacognitivo computerizado puede ayudar a estandarizar, estructurar los ejercicios y la realización de los mismos de una manera interactiva pues se puede repetir fácilmente. Entre algunos ejemplos de programas con formato de paquete multimedia podemos destacar:

- Captain s´Log Cognitive Rehabilitation System, se trata de un conjunto de programas que se usa como un mecanismo de evaluación y entrenamiento cognitivo. Tiene como objetivos prioritarios, el aumento de la memoria y la mejoría de las capacidades memoria.

- Programa Imagen y Fantasía (Barrero, Ipland y Reyes,2000), este programa ha sido adaptado tecnológicamente con objeto de que su aplicación sea posible en el medio habitual de las aulas de los escolares a quienes va dirigido.

Debemos destacar, por último, que en los programas metacognitivos con formato de paquete multimedia, conviene definir las circunstancias de aplicación para evitar dificultades técnicas de manejo y de disponibilidad de aparataje.

Conclusiones

Los programas cognitivos son un campo clínico que cruza a través de varias disciplinas de la salud, incluyendo: neuropsicología, psicología, psiquiatría, terapia ocupacional, rehabilitación funcional y educación especial. El propósito general de los programas y estrategias metacognitivas es la instauración de las funciones cognitivas.

Gemma Hermoso Bullón

EXPERIENCIA EDUCATIVA: SEMANA COEDUCATIVA

Guadalupe Arcos Hernández

Durante los días 20, 21 y 22 de noviembre he estado realizando un programa de la Consejería de Educación sobre la coeducación "**a la igualdad por la coeducación"**, dicho plan educativo pretendía hacer llegar a todos los alumnos del colegio el concepto de coeducación y como tratar este tema en el aula. Por eso, durante estos tres días los diferentes cursos han podido participar en diversas actividades que tenían como tema central la coeducación.

En los cursos mayores, 5º y 6º se ha desarrollado una pequeña charla-debate sobre el tema, a través de transparencias, en la cual todos los alumnos han participado de forma positiva, aportando ideas y ejemplos sobre el tema a tratar, posteriormente han visto reflejadas estas ideas en una cortometraje, "Amores que matan", en el que la violencia de género se identificaba a la perfección.

En el resto de los cursos de primaria, 1º,2º,3º y 4º, se ha tratado el tema a través de ejemplos de la televisión (noticias diarias de violencia de género, hechos que marcan que las personas mismas no aceptamos la igualación de sexos y creemos que existe uno superior, etc.), la radio (anuncios), la tradición (los libros, por ejemplo, han potenciado en muchos aspectos la diferenciación) y las costumbres (desde pequeños, aún sin querer, educamos según el sexo de una forma u otra, etc.), gracias a los cuales hemos podido apreciar que los pequeños han entendido la importancia del tema y el reflejo que tiene, desgraciadamente, en nuestra sociedad. Los alumnos han sido muy receptivos a las diferentes ideas y para llevar un poco a la práctica todo lo desarrollado se ha optado por realizar diferentes juegos (compartir ideas en pareja, dinámica de grupo igualado de niñas y niños, etc.) en los que el objetivo principal era que ambos sexos se compenetraran para diferentes tareas.

En lo que respecta a los más pequeños, infantil, he intentado transmitirles la idea central del plan a través de un teatro de títeres, en el que Blancanieves recibe el apoyo de los nomos para todas las tareas de la casa, estos ayudan a limpiar, ordenar, hacer de comer, etc., dando ejemplo de la igualdad de niños y niñas en todas las tareas. Se ha llevado a cabo de forma muy positiva puesto que durante el teatro se hacían continuas preguntas a los pequeños del tipo (¿ayudáis a Blancanieves? ¿Quién ayuda en casa?, etc.) a las que todos respondían con entusiasmo, por lo que ha resultado muy divertido. También desarrollé una pequeña actividad, junto con las maestras, sobre los juguetes sexistas, llevando varios (balón, cocina, libro, etc.), y planteando la utilidad de cada uno, dando a entender que tanto pequeños como pequeñas comen, ambos hacen deporte, etc.

Con el apoyo de todos, la coeducación está llegando al aula y ha de mantenerse cada día, puesto que asumir este concepto es el objetivo de los tiempos que corren.

Guadalupe Arcos Hernández

"SI TE PORTAS BIEN, TE LO COMPRO": PEQUEÑOS TIRANOS CONSUMISTAS

Indira Domínguez Luna

Evidentemente, no es frase característica de un maestro o maestra, pero si el premio estuviera a nuestro alcance, también se nos escaparía de vez en cuando.

Pero debemos ser conscientes hasta dónde podemos llegar, debemos estar al tanto para no transgredir el límite, porque el paso de esta frontera nos puede llevar al desastre. Cuando el comprar, más que ser un premio se convierte en una obligación: ya estamos en problemas. Y este problema está cada vez más latente en nuestra sociedad.

Los niños y niñas son pequeños tiranos que dentro de sus familias van imponiendo poco a poco su voluntad, a través de los impulsos vitalistas que le empujan a expandirse, pero, ¿qué pasa con las fuerzas de coacción de sus progenitores? Tal como dice Emilio Calatayud en una de sus conferencias, se ha pasado de ser padre autoritario "preconstitucional" a ser familias tolerantes "postconstitucionales" sin aprender a serlo.

Cuando a un niño o niña pequeña se le promete un premio, que no siempre ha de ser material, a cambio de una determinada conducta, debemos ser firmes y mantenernos en nuestra promesa, porque así, de paso, le estamos enseñando a ser honestos y cumplir lo que se promete, por ello, debemos medir en exceso el tipo de promesa que hacemos, la asiduidad en que las emitimos, y la veracidad y viabilidad de la recompensa o premio.

Esto qué quiere decir, pues que es importante que los niños y niñas aprendan que hay ciertas acciones o conductas que deben, o no deben, repetir, por ejemplo "portarse bien", aunque este término merecería otro artículo en el que aclarar su significado, y para conseguir que se de este aprendizaje, puesto que los niños pequeños tienen un tipo de moral heterónoma y son egocéntricos según Piaget, es importante repetirles las normas y acciones que llevan a "portarse bien", felicitarles cuando lo consigan, mostrarle modelos a través de cuentos y canciones, hacerles ver las consecuencias emocionales de su comportamiento, y demás estrategias pedagógicas que parece que sólo los maestros y maestras conocemos.

Pero evidentemente, las familias de hoy en día no tienen tiempo para dedicarse a contar cuentos, a enseñar normas ni demás avatares educativos (para eso van al colegio), pero sí pretenden que, cuando van al centro comercial a comprar ropa o a tomar una copa con los amigos, el niño o la niña se quede sentado en una silla junto a ellos, sin moverse no vaya a ser que se caiga o se pierda, y sin molestar a los demás. Esto, sabemos los que trabajamos en Educación, es difícil de conseguir, primero por la propia naturaleza del niño, aunque siempre hay excepciones, y segundo porque para conseguir que se queden en la silla el tiempo que toca estar sentado, te hace falta todo un primer trimestre de repetir las normas de clase. Pues la solución es comprarle algún juguete, alguna golosina o chuchería para que se entretenga, y cuando se canse de ésta, pues se le compra otra cosa, y otra cosa…hasta que no hay nada más para que se conforme, y entonces toca quejarse: "ay que ver, que niño más malo el mío", enfadarse con el mundo, y marcharse a casa, porque "con este niño no puedo salir a ningún sitio". Y entonces, me repito, el premio ya no es un premio por "portarse bien", sino que se ha convertido en la obligación o el tributo que tiene que pagar religiosamente la familia para que el hijo "se porte bien", y para colmo a veces ni siquiera le funciona.

Supongo que este tipo de escenas las habrán vivido alguna que otra vez, quizás en distintos grados o niveles, pero seguramente el factor "premio material" para conseguir la conducta esperada, estaba de por medio.

Y es que los hijos de estos padres "postconstitucionales", desconocen la palabra autoridad, deber, respeto que deben a sus padres por el hecho de estar bajo su potestad, por lo tanto, no son ni serán capaces de requerirlo a sus hijos, y así estaremos entrando en una sociedad dominada por pequeños tiranos consumistas, que impone su voluntad contra derecho, con la diferencia o el matiz de que, a quién dirige su tiranía, se lo está consintiendo y premiando, sin medir las consecuencias.

Indira Domínguez Luna

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

PROGRAMA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO

Inmaculada C. García Blanco

1. JUSTIFICACIÓN

El comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria puede entenderse como una ruptura con las técnicas de estudio de la Primaria, por lo que el choque que el alumnado sufre cuando se encuentran con una nueva forma de estudiar debe ser entendido desde el principio de esta nueva etapa.

La posibilidad que se ofrece desde las sesiones de tutoría se centra en ofrecer al alumno/a en concreto, y a la clase en general, estrategias y habilidades para solventar, dependiendo de las diferencias individuales, estos problemas, para incorporar en sus hábitos las destrezas que les sean útiles en la nueva forma de aprender que están a punto de comenzar, enriqueciendo así sus posibilidades de realizar y proseguir con éxito su progresivo desarrollo personal, académico y profesional.

Éste es uno de los ámbitos que desde la tutoría se debe fomentar, las habilidades y técnicas de estudio, y es en el primer curso donde se debe ofrecer una visión general, pero efectiva de todos estos procesos, que serán facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. OBJETIVOS

- Ofrecer al alumnado estrategias y destrezas útiles para facilitar su aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- Propiciar un clima de colaboración entre los distintos docentes y el orientador/a del centro siendo nexo de unión el tutor/a de cada aula.
- Desarrollar actitudes de ánimo por un estudio eficaz en el alumnado.
- Promocionar el trabajo colaborativo.

3. CONTENIDOS

- Aplicación en la práctica del método de estudios **EPLERR.**
- Conocimiento de tipos de subrayado y de sus ventajas y limitaciones.
- Conocimiento de ideas principales y secundarias.
- Conocimiento del proceso de elaborar un resumen.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se va a llevar a cabo es la que entiende el proceso de la acción tutorial como algo comprendido desde la colaboración entre todos los agentes educativos que repercutan en el aula. Así, debemos tener en cuenta el papel imprescindible del profesorado y de su implicación en el desarrollo personal y formativo del alumnado, haciendo posible, una colaboración dentro de sus áreas de actividades encaminadas hacia los objetivos marcados.

Asimismo, el profesor tutor/a, con el asesoramiento del orientador/a será el verdadero protagonista de la acción que tiene como beneficiario el alumnado.

Se desarrollará en sesiones que abordarán temas referentes a las técnicas de estudios y sus variantes.

El papel del alumnado dentro del aula será de dinamizador de su propia práctica, ofreciéndole un papel activo y colaborador con los objetivos que les proponemos, entendiendo el aula como un lugar donde la diversidad del alumnado, hace que el profesorado deba tener en cuenta las necesidades personales o individuales de cada alumno/a.

Las seis sesiones en las que se desarrollará este programa seguirán en su desarrollo el orden de las actividades que se relatan a continuación:

<u>Actividad 1:</u> " Probemos un método de estudio"

- **Justificación:** La presentación de un método de estudios se encuadra dentro de la necesidad de los alumnos de establecer una organización a la hora de estudiar, sobre todo al entender el cambio existente de la etapa de Primaria a la de Secundaria.
- **Objetivo:**
  - Ofrecer al alumnado estrategias y destrezas útiles para facilitar su aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- **Contenidos:**
  - Aplicación en la práctica del método de estudios **EPLERR.**

- **Metodología:** Dinámica y colaborativa entre alumnos y profesores; que parta de las ideas previas de los alumnos en técnicas de estudio.

- **Desarrollo:** Primeramente se hará una lluvia de ideas sobre lo que entienden los alumnos sobre un método de estudios. Seguidamente comenzaremos la actividad en sí exponiendo lo que se busca conseguir y cómo la vamos a estructurar. Por último se expondrá el método de estudios y su aplicación en la etapa que están ellos, apoyado con la presencia y la colaboración de distintos profesores, junto al tutor para adaptar el método a las distintas metodologías de sus áreas.

- **Recursos:**
  - Método EPLERR: **E**xamina, **P**regunta, **L**ee, **E**squematiza, **R**ecita, **R**evisa.

  1º EXAMINA todo el tema rápidamente para saber de qué va y cómo está organizado: título, contenido, apartados, subapartados, etc. Mira también los gráficos, fotografías, mapas, diagramas, etc y resúmenes que suelen aparecer al final del texto. Busca en el diccionario el vocabulario que desconozcas para su mejor comprensión.

  2º PREGUNTA mientras lees. ¿A dónde me lleva este tema?. ¿Cómo lo relaciono con lo que se?. ¿Qué es lo más importante?, etc.

  3º LEE cada apartado de forma más profunda y sistemática. Concéntrate en los puntos principales. Subraya lo más importante conforme lees y entiendes cada apartado. Subraya las ideas principales con colores.

  4º ESQUEMATIZA lo subrayado. Haz una representación gráfica y simbólica de la lección, pues permite tener una idea general de muchos contenidos y ayuda a repasar sin tener que volver a leer todo el texto.

  5º RESUME o recita mentalmente o en voz alta el esquema ya que facilita la retroalimentación. Es decir, te dices a ti mismo los contenidos que en lenguaje normal diario no usas. Conviene que alguna vez expongas por escrito lo que sabes: te ayudará a saber cómo trabajas en un examen.

  6º REPASA o revisa periódicamente los esquemas, notas, mapas conceptuales. Es más efectivo repasar pocas veces pero espaciadas que muchas pero seguidas. En cada repaso vuelve al tema original cuando una idea no quede suficientemente clara o comprendida.

- **Evaluación:**
  - Primero evaluación inicial con las ideas previas sobre el tema de los alumnos. La evaluación posterior será entendida en el proceso del curso, según el profesor tutor y el resto de profesores vean el correspondiente desarrollo de las destrezas que se les han dispuesto y del grado de adecuación de cada alumno a éstas.

Actividad 2: "¡¡¡Subrayar!!! ¿Pero eso qué es?"

- **Justificación:** Es necesario que para una buena comprensión del texto los alumnos sepan señalar y destacar las ideas principales y secundarias.

- **Objetivos:**
  - Descubrir la necesidad de destacar las ideas principales de un texto.
  - Dar a conocer la técnica del subrayado.

- **Contenidos:**
  - Conocimiento de tipos de subrayado y de sus ventajas y limitaciones.

- **Metodología:**
  - Dinámica y colaborativa entre alumnos y profesores; que parta de las ideas previas de los alumnos.

- **Desarrollo:** Se analizan las ideas previas o experiencias previas respecto al subrayado. Una vez realizado esto, se explican los tipos de subrayado que existen y las limitaciones y ventajas, para finalizar con una práctica donde se deba subrayar un texto propuesto por el tutor; ejemplo, artículo sobre el Quijote, en este año podría ser una opción.

- **Recursos:**
  - Texto o artículo a subrayar.

- **Evaluación:**
  - Inicial con las ideas previas y procesual durante el curso y puntual en aspectos como la revisión o resultado del texto a subrayar propuesto en la sesión.

Actividad 3: "¿Sé leer o sólo miro las letras? o ¿leo lo que veo?"

- **Justificación:** Se entiende como un proceso imprescindible y elemental, a la hora de la comprensión, saber leer cualquier texto que se presente a los alumnos, por lo tanto, hay que dar mayor importancia a la lectura como medio que propicie el buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Objetivos:**
  - Aprender a localizar las ideas principales y secundarias de un texto, descubriendo la estructura lógica de su contenido.
  - Desarrollar hábitos lectores en los alumnos.

- **Contenidos:**
  - Conocimiento de ideas principales y secundarias.

- **Metodología:** Dinámica y colaborativa entre alumnos y profesores; que parta de las ideas previas de los alumnos.

- **Desarrollo:**
  - Se efectuará una lectura entre toda la clase observando la capacidad de leer y comprender de cada alumno, para posteriormente ofrecer las estrategias útiles que sirven para que una alumno sepa leer eficazmente y como final de la actividad los alumnos deberán encontrar en ese texto las ideas principales y secundarias y expresar bajo ellas en un papel aparte el motivo por el que esas frases son principales o secundarias. Esto último se llevará a cabo mediante un debate donde todos los alumnos expresarán sus ideas.

- **Recursos:**
  - Texto a leer.

- **Evaluación:**
  - Siempre entendida en el proceso del curso, pero puntualmente sobre la capacidad inicial de lectura efectiva que los alumnos hayan presentado individualmente.

Actividad 4: "Rápida Estructura Sintética Útil Mientras Estudiamos Nosotros, R.E.S.U.M.E.N."

- **Justificación:** En este periodo educativo los alumnos deberán ir adaptando a sus habilidades y destrezas, formas de resumir los textos para que los alumnos vayan progresando en sus técnicas de estudio.

- **Objetivos:**
  - Conocer la técnica del resumen.
  - Aplicar correctamente el resumen.

- **Contenidos:**
  - Conocimiento del proceso de elaborar un resumen.
  - Pasos para la realización de un resumen.

- **Metodología:** Dinámica y colaborativa entre alumnos y profesores; que parta de las ideas previas de los alumnos.

- **Desarrollo:**
  - Se observa las ideas previas de los alumnos respecto al resumen. Así elaborarán un primer resumen con esas ideas predefinidas sobre el tema. Mediante el mismo texto, se explica cómo realizar un resumen. Por último se les hace repetir el resumen del texto, pero siguiendo los pasos enseñados; que serán:

    - 1º Lectura exploratoria del texto.
    - 2º Lectura detenida y comprensiva del texto.
    - 3º Subrayar las ideas principales.
    - 4º Comprobar si el subrayado expone fielmente el contenido del texto.

- 5º Partiendo del subrayado, poner en nuestro propio lenguaje los puntos más destacados.
- 6º Ordenar las ideas expresadas con nuestras propias palabras.

o **Recursos:**
- Texto a resumir y fotocopias de los pasos a seguir.

o **Evaluación:**
- Siguiendo los dos resúmenes y dentro de ellos en la valoración de la mejora del segundo respecto al primero.

6. RECURSOS

Recursos materiales:

- Textos para leer, subrayar y resumir.
- Fotocopias de los pasos a seguir en el proceso de resumen.
- Método EPLERR.
- Material fungible.

Recursos humanos:

- Alumnado de 1º de E.S.O.
- Orientador.
- Profesor tutor.
- Resto del profesorado del centro que imparten clases en 1º de E.S.O.

7. TEMPORALIZACIÓN

Tendrá una duración de seis sesiones de tutoría, establecidas de la siguiente manera:

- Actividad 1: 1ª sesión
- Actividad 2: 2ª sesión y comienzo de la tercera (corregir texto).
- Actividad 3: 3ª sesión (lo que deje la corrección de la actividad 2) y 4ª sesión para texto y su corrección.
- Actividad 4: 5ª y 6ª sesión; en el caso de no ocupar la 6ª sesión al completo, concluiremos este programa y se presentará el siguiente según cada profesor tenga asignadas sus sesiones de tutoría.

El cuatrimestre donde se recoge esta propuesta es el primero.

8. EVALUACIÓN

La evaluación se basará en la comprobación de la adquisición por los alumnos de técnicas o destrezas ofrecidas en las sesiones de tutoría, según sea cada una de ellas y que se ha reflejado en la evaluación de las actividades; esa será la guía para el avance o retroceso de estas actividades, dependiendo del nivel de comprensión general del alumnado y sus capacidades para atender y apropiarse del contenido que se les ofrezca.

Los métodos para evaluar será la propia observación del profesor, unido a la corrección de los trabajos propuestos a los alumnos, para que desarrollen en la práctica lo que se les ofrecerá en la teoría dentro del aula en las sesiones de tutoría.

Inmaculada C. García Blanco

QUÍMICA BIOINORGÁNICA: AGENTES ANTICANCERÍGENOS

Inmaculada Fernández Marín

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES: QUÍMICA DEL PLATINO.

Aunque mayoría de los medicamentos que se usan actualmente están basados en compuestos orgánicos, en las últimas décadas ha ido creciendo el interés en el diseño de fármacos basados en metales, puesto que muchos iones metálicos intervienen en procesos biológicos.

Los complejos metálicos presentan una gran variedad de número de coordinación y geometrías, los metales se pueden coordinar a diversos ligandos, además de tener una importante actividad redox en muchos casos, por lo que ofrecen nuevos mecanismos de acción diferentes de los de compuestos orgánicos. No todos los complejos con centro metálico tienen actividad biológica; la naturaleza del metal, el número de oxidación, así como el tipo y el número de ligandos que se le coordinan tienen un papel fundamental en la determinación de su actividad.

El interés por los compuestos metálicos en tratamientos contra el cáncer se inicia en 1969 cuando Rosenberg descubre el cis-diaminocloroplatino(II), conocido como **cisplatino**, que ha llegado a ser el agente anticancerígeno más usado y efectivo hasta el momento. Tras el éxito del cisplatino se ha continuado investigando para mejorar el fármaco y actualmente hay otros tres complejos de **platino (II)**: **carboplatino**, **nedaplatino** y **oxaliplatino**, usados en tratamientos contra el cáncer. En la actualidad, aproximadamente un 70% de los pacientes recibe cisplatino o alguno de sus derivados durante la quimioterapia.

A pesar del éxito del cisplatino y sus análogos de platino (II), hay una necesidad de mejorar los agentes anticancerígenos existentes debido a la ausencia de actividad de los compuestos de platino contra determinados tipos de cáncer de gran incidencia social, además de los múltiples efectos secundarios tóxicos que provocan y de la resistencia que desarrollan muchas células al uso de los mismos.

COMPUESTOS ORGANOMETÁLICOS: entre la orgánica y la inorgánica.

La mayoría de los compuestos metálicos investigados como agentes anticancerígenos son complejos de coordinación. Sin embargo, los compuestos organometálicos ofrecen un gran potencial para su exploración como agentes terapéuticos, debido a la gran diversidad de estructuras y modos de enlace únicos que presentan. No obstante, no se han hecho demasiados esfuerzos en el diseño de nuevos compuestos organometálicos como agentes anticancerígenos hasta hace relativamente poco tiempo, posiblemente debido a la tradicional suposición de que la química organometálica y la biología eran incompatibles puesto que la mayoría de los compuestos organometálicos son sensibles al aire y al agua.

En las últimas décadas se han sintetizado diversos compuestos organometálicos empleando diferentes metales y ligandos, con el fin de comprobar su actividad frente a células cancerígenas. Entre ellos podemos destacar el **titanoceno dicloruro**, Cp_2TiCl_2 (donde Cp = ciclopentadienilo), primer compuesto organometálico aprobado para ensayos clínicos, así como sus análogos de **vanadio** y **niobio**, pero todos han abandonado los ensayos clínicos por problemas de solubilidad e hidrólisis. La actividad anticancerígena del **ferroceno** también se ha investigado recientemente.

En principio, los compuestos basados en **rutenio** son candidatos muy prometedores para aplicaciones terapéuticas, debido fundamentalmente a:

- su velocidad de intercambio de ligandos, similar a la del platino(II),
- su diferentes estados de oxidación (II, III, IV) estables en condiciones fisiológicas,
- su baja toxicidad, debida a su similitud con el hierro para enlazarse con algunas biomoléculas (Ej. transferrina), y penetrar con facilidad en el interior de las células.

El interés en la actividad anticancerígena de los compuestos de rutenio comienza tras las observaciones de Clarke sobre la citotoxicidad que presentan diversas aminas de rutenio (III). Actualmente dos complejos de coordinación de **rutenio (III)** se encuentran en las fases de ensayos clínicos:

- **trans-[$RuCl_4$(DMSO)Im]ImH**, donde Im = imidazol, conocido como **NAMI-A**, relativamente no citotóxico pero que presenta actividad antimetastática previniendo la propagación del cáncer.
- **trans-[$RuCl_4(Ind)_2$]IndH**, donde Ind = indazol, conocido como **KP1019**, citotóxico frente a las células cancerígenas.

El estado de oxidación III es más inerte que el estado de oxidación II, pudiendo aprovecharse para mejorar el diseño de medicamentos, preparando profármacos administrables de rutenio (III). Estos profármacos pueden ser activados por reducción en las células cancerosas, ya que en muchos casos las células infectadas tienen carencia de oxígeno, bajos niveles de glutatión y de pH en comparación con las células sanas, generándose un entorno altamente reductor. Este ambiente proporcionaría la especie más activa de **rutenio (II)** que si vuelve a encontrarse en un ambiente con suficiente oxígeno (células sanas), se oxidaría a la especie de rutenio (III), volviendo a ser más inerte.

Los **arenos** estabilizan el estado de oxidación II del átomo de rutenio y favorecen su entrada en la célula a través de la membrana al aumentar su hidrofobicidad. La naturaleza del areno y de los demás ligandos controlan la reactividad química de estos compuestos lo cual se relaciona directamente con su actividad biológica. Las reacciones de oxidación-reducción, la facilidad para la sustitución de ligandos (especialmente la hidrólisis de los complejos con cloro) y el reconocimiento de polinucleótidos y aminoácidos (proteínas), son las características por las que algunos de estos compuestos presentan una prometedora actividad contra las células cancerosas in vivo. Si se coordinan al metal arenos con sistemas de anillos extendidos la estructura ganará flexibilidad lo cual puede ser una ventaja en las interacciones con las cadenas de ADN de las células cancerosas.

Recientemente algunos **compuestos organometálicos de areno-rutenio (II)** han mostrado actividad anticancerígena in vitro e in vivo. Podemos destacar los compuestos conocidos como RAPTA que responden a la fórmula **[Ru(η^6-areno)Cl_2PTA]** y los compuestos preparados por Sadler del tipo **[Ru(η^6-areno)(XY)Cl]$^+$**, donde XY = etilendiamina o acetilacetonato (ligandos quelatantes).

La actividad anticancerígena de estos compuestos se determina en base a su IC_{50}, que es la concentración necesaria de complejo para reducir a la mitad una población de células cancerosas. Por ejemplo el compuesto **[Ru(η^6-bifenilo)(en)Cl]$^+$**, donde en = etilendiamina, es tan activo como el carboplatino (IC_{50}=6μM) y el **[Ru(η^6-tetrahidroantraceno)(en)Cl]$^+$,** es tan activo como el cisplatino (IC_{50}=0.6μM) frente a la línea celular A2780 de cáncer de ovario humana. Estos compuestos también son activos frente a las líneas celulares HT29 (colon), Panc-1 (páncreas), NX02 (pulmón) con un IC_{50} entre 1-13μM, así como frente a líneas celulares que han desarrollado resistencia al cisplatino y muestran una toxicidad muy baja.

El **[Ru(η^6-p-cymeno)(acac)Cl]** donde acac = acetilacetonato, también muestra una elevada citotoxicidad frente a la línea celular A2780 de cáncer de ovario humana. El mecanismo de acción de estos compuestos se basa en una hidrólisis previa; los complejos hidrolizados se unen a mononucleósidos de las cadenas de ADN mediante puentes de hidrogeno entre el ligando donador o aceptor de puentes (en o acac respectivamente), y el metal se coordina a los nitrógenos de las nucleobases. Estas interacciones conllevan una distorsión en la doble hélice de ADN de las células infectadas, que evita su replicación provocando la apóptosis o destrucción celular.

COMPUESTOS MULTINUCLEARES: ¿el futuro?

Mientras los compuestos de rutenio comienzan a dar sus primeros resultados, la química del platino ha seguido avanzando hacia la experimentación con complejos multinucleares de platino (II), platino (IV) y mixtos (rutenio/platino). El más potente de los compuestos encontrados, conocido como **BBR3464**, consiste en tres átomos de platino unidos por cadenas de diaminas en conformación trans. Su actividad biológica se debe a la orientación trans de las aminas que permiten interacciones a lo largo de una cadena de ADN y entre varias cadenas, y a la longitud y flexibilidad que las cadenas de diaminas aportan al compuesto. La actividad anticancerígena de este compuesto es mayor que la de su predecesor, cisplatino, y actualmente está en la segunda fase de ensayos clínicos. Igualmente se han reportado recientemente las propiedades de complejos dinucleares de rutenio con ligandos intercaladores.

Bibliografía

- **Clarke, M. J., Coordination Chemistry Reviews, 2003,** 236, 209-236.
- Jaouen.G.(Ed.) **Bioorganotellics: Biomolecules, Labeling**, Medicine., **2006**, Wiley-VCH, 39-72
- Morris, R.E.; Aird, R.E.; Murdoch, P.; Chen, H.; Cummings, J.; Hughes, N. D.; Parsons, S.; Parkin, A.; Boyd, G.; Jodrell, D. I.; **Sadler, P. J**. **Journal of Medical Chemistry**, **2001**, 44, 3616-3621.
- Aird, R. E.; Cummings, J.; Ritchie, A. A.; Muir, M.; Morris, R. E.; Chen, H.; **Sadler, P. J**.; Jodrell, D. I., **British Journal of Cancer**, **2002**, 86, 1652-1657.

Inmaculada Fernández Marín

MATEMÁTICAS APLICADAS A LA VIDA COTIDIANA. PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD PARA EL AULA.

Inmaculada González Torrejón

De las distintas aplicaciones que podemos encontrar en la vida diaria de las matemáticas, basaré la actividad que propongo en el mundo de las matemáticas financieras.

En los distintos medios de comunicación solemos ver multitud de ofertas para pedir préstamos, invertir en planes de pensiones, abrir una cuenta. . . Pues bien, el concepto de porcentaje está presente en todas y cada una de estas ofertas. En ellas aparece el interés expresado en porcentaje del producto financiero a considerar. Normalmente con letra más pequeña podemos observar que aparece otro porcentaje junto con las letras TAE, pero ¿qué significa eso del TAE? Este término fue creado para que nos pudiésemos hacer una idea real de la rentabilidad o del coste de los productos financieros. Las siglas TAE significan Tasa Anual Equivalente y es precisamente el valor que debemos tener en cuenta al considerar un producto financiero. En el TAE se tienen en cuenta los gastos y otro tipo de factores, por lo cual es un valor distinto al del interés ofertado.

La fórmula de cálculo del TAE es la siguiente:

$$TAE = (1 + ik)k - 1$$

donde k es el número de veces que contiene el año al periodo de tiempo considerado e ik es el interés nominal en ese periodo y cuya equivalencia queremos calcular. El resultado aparece en tanto por uno. Una vez explicado todo esto, se proponen a continuación algunos problemas en los que se pretende calcular el TAE y reflexionar sobre los resultados obtenidos. El primero de ellos se muestra resuelto.

1. Calcular el TAE de una inversión con un interés del 3% semestral

Como en un año tenemos dos semestres entonces será k = 2.

Vamos a calcular el valor del TAE:
TAE = (1 + 0,03)2 − 1 ; TAE = 0,2625

es decir, habría que pagar anualmente un 26,25%.

2. Calcular los términos a_2, a_3 y a_4 de la sucesión ak = (1 + 0,05)k−1 y explica su significado desde el punto de vista del TAE.

3. Calcula el valor del TAE para un interés nominal del 4% semestral.

4. Si un banco A te ofrece un crédito a un interés nominal del 4,5% a pagar semestralmente y un banco B te lo ofrece a un interés nominal del 2% a pagar trimestralmente, ¿qué banco escogerías?, ¿por qué?

Ejercicios de este tipo permiten caer en la cuenta de lo importante que es tener en cuenta el valor del TAE a la hora de considerar productos financieros pues nos da una idea del interés anual al que equivale.

Esto puede servir de estímulo al alumno para interesarse por el aprendizaje de las matemáticas, pues pueden ver perfectamente reflejados conceptos estudiados en el aula, como pueden ser entre otros el porcentaje, las sucesiones.

Inmaculada González Torrejón

PROPUESTA DIDÁCTICA: SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO EN E.S.O.

Inmaculada Toledano Villalba

1. INTRODUCCIÓN.

El cambio climático es la variación global del clima del planeta. A lo largo de la historia de la Tierra han existido numerosas variaciones climáticas, de ahí que algunos autores opinen que la actual alteración del clima sea un proceso completamente natural. Sin embargo, existe un consenso científico generalizado en torno a que el actual ritmo de vida, con el consiguiente despilfarro de energía y recursos naturales, emisiones contaminantes, etc. es el responsable de la alteración climática global.

No sólo actividades a gran escala como industrias contaminantes, cambios en el uso de la tierra..., son las responsables del cambio climático, sino que toda la población contribuye al mismo, y en consecuencia, TODOS podemos colaborar con el objetivo global de paliar la alteración del clima. La población tiene en su mano un enorme potencial de minimizar las emisiones de gases de efecto invernadero en sus hábitos diarios. Como muestra de ello se exponen a continuación los siguientes datos:

- Cada tonelada de papel que se recicla evita que se talen 3,14 toneladas de árboles y se consuman algo más de 0,5 toneladas equivalentes de petróleo. Además, teniendo en cuenta el ciclo total de fabricación, la incorporación de fibras recicladas en lugar de la utilización de fibras vírgenes, supone emitir un total de 1,5 toneladas de CO2 equivalente menos por cada tonelada de papel producida.

- El ciclo completo de fabricar una botella a partir de vidrio reciclado consume alrededor de 1,7 veces menos energía que a partir de materias primas vírgenes y genera 2,6 veces menos emisiones a la atmósfera de gases de efecto invernadero.

- Segregar el vidrio, el papel y cartón, envases y en los lugares donde se recoja separadamente, la basura orgánica, permite ahorrar importantes cantidades de energía y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero. Una tonelada de basura orgánica permite recuperar en forma de energía eléctrica alrededor de 160 Kwh., el equivalente al consumo de una bombilla de 50 W en dos años, a partir de la combustión de metano originado en la degradación de la materia orgánica. Aprovechando esta energía, se dejarían de emitir 72,6 Kg. de CO2 a la atmósfera producidos en la generación de la misma cantidad de energía eléctrica. Además se evita que llegue a la atmósfera el metano producido en la descomposición, otro gas de efecto invernadero.

- Fabricar una lata de bebida a partir de aluminio virgen consume 2,25 veces más energía que a partir de aluminio reciclado y las emisiones de gases de efecto invernadero se incrementan en el mismo factor.

- Tener en cuenta la clasificación energética de los electrodomésticos. El ahorro entre un frigorífico clase A respecto a uno clase G, puede ser de hasta 450 Kwh. anuales, equivalentes a unos 200 Kg. de CO2.

- La instalación de elementos aislantes como burletes, cristales dobles, etc. puede ahorrar hasta un 10 % de las fugas tanto en verano como en invierno. La colocación de toldos y elementos que bloqueen la entrada de rayos solares permite ahorrar hasta un 20 % de las emisiones de gases de efecto invernadero relacionadas con el uso de equipos de aire acondicionado.

- La regulación de la temperatura del aire acondicionado. Por cada grado adicional que se desee bajar la temperatura del hogar, el consumo de electricidad, y por tanto, las emisiones de CO2 pueden suponer un aumento de hasta el 10 %.

- Con la llegada al mercado de las bombillas fluorescentes compactas ("de bajo consumo"), el consumo energético y por consiguiente, las emisiones de gases de efecto invernadero, puede reducirse hasta la quinta parte.

- La utilización de energía solar térmica por medio de acumuladores permite un ahorro de consumo para ACS (Agua Caliente Sanitaria) considerable, pudiendo llegar a suplir totalmente el consumo de electricidad o de combustibles fósiles para su producción y traduciéndose en un ahorro de 150 a 270 Kg. de CO2 anual por persona.

Con el fin de evitar esto, la educación de nuestros jóvenes es fundamental, puesto que en sus manos está el futuro de la humanidad.

En torno a este eje de acción se organizarán una serie de actividades ricas en valores formativos, referentes tanto a la utilización responsable de los recursos, como al reciclado, la recuperación de residuos y hábitos adecuados para disminuir las emisiones de gases con efecto invernadero.

2. COMPETENCIAS.

En esta propuesta didáctica se desarrollarán de forma particular, las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Autonomía e iniciativa personal.

3. OBJETIVOS.

- Conocer en qué consiste el cambio climático, así como sus causas y efectos.
- Relacionar las actividades humanas con las interacciones que éstas producen en el medio.
- Desarrollar la sensibilización contra el cambio climático, mejorando la capacidad de plantearse problemas, de debatirlos y de construir opiniones propias.
- Adquirir conciencia de las posibles incidencias de las propias actitudes y comportamientos habituales sobre el equilibrio del entorno.
- Aplicar las actitudes y los comportamientos ambientales a la vida cotidiana.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Las siguientes actividades se desarrollarán a lo largo de una mañana y consistirán en la proyección del documental "Una verdad incómoda" dirigida por Davis Gugenheim, el desarrollo de actividades específicas en pequeños grupos y finalmente puesta en común utilizando metodologías activas y participativas con el objetivo de la propuesta de las medidas que debemos seguir para contribuir a minimizar los efectos del cambio climático, de forma que los propios alumnos y alumnas elaboren un Manual de Buenas Prácticas, contribuyendo así a cubrir la competencia básica en comunicación lingüística.

Actividades a desarrollar:

TALLER DE ILUMINACIÓN Y EQUIPOS CONSUMIDORES DE ELECTRICIDAD. Mediante este taller se pretende demostrar las diferencias de consumo energético entre los distintos tipos de aparatos según la clasificación energética a la que pertenezcan.

FABRICO MI PROPIO COMPOST. A través de este taller se pretende que el alumnado comprenda la importancia de la separación de la basura que generamos. A la generación de residuos se encuentra asociada la emisión de gases de efecto invernadero. Esto sucede, bien de manera directa, en vertederos (emisión de metano y dióxido de carbono por la descomposición de materia orgánica o por la liberación de gases refrigerantes de frigoríficos y otros aparatos de frío) o bien indirectamente (en procesos de incineración, de tratamiento, de reciclado o de recuperación). Podemos utilizar la materia orgánica para generar nuestro propio compost contribuyendo así a su recuperación. Esta actividad se realizará en el patio del centro escolar.

RECICLAJE DE PAPEL. El alumnado será capaz al finalizar este taller de fabricar su propio papel reciclado, ayudando a disminuir la tala de los bosques, que actúan como sumideros del CO_2.

SECUESTRO DE CO_2. Juego en el que los alumnos y alumnas comprobarán de manera activa, dinámica y divertida, lo que han aprendido sobre el cambio climático.

En el suelo se pegarán cartulinas a modo de casillas, simulando un camino, que el alumnado tendrá que recorrer según la puntuación obtenida al tirar un dado gigante de goma espuma. En cada casilla se realizará una pregunta al alumno o alumna, de tal manera que si la contestación es correcta seguirá tirando el dado. Ganará la persona que antes llegue al final, que será el responsable del "secuestro del CO_2".

5. METODOLOGÍA.

La propuesta didáctica está destinada al alumnado de 3º y 4º de E.S.O. El documental se proyectará en común y para el desarrollo de las actividades se harán grupos de unas 10 personas que irán rotando de una actividad a otra a intervalos de 45 minutos.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Caduto, M. J. "Guía para la enseñanza de valores ambientales". Junta de Andalucía. 1992.
- Ericsson, J. "Un mundo en desequilibrio. La contaminación de nuestro planeta". McGraw Hill. 1993.
- Fensham, P. y Cols. "Programa de formación en educación ambiental para futuros profesores de Ciencias de enseñanza secundaria". UNESCO-PNUMA. 1986.

- Hare, T. “El efecto invernadero”. S. M. 1991.
- Llebot, J. E. “El cambio climático”. Rubes Editorial, S. L. Colecc. Cuadernos del Medio Ambiente. 1998.
- Ludevid, M. “El cambio global en el medio ambiente. Introducción a sus causas humanas”. Marcombo. 1997.
- Martín Molero, F. “Educación Ambiental”. Síntesis. 1996.
- Ministerio de Medio Ambiente. “Medio ambiente en España. 1998. Serie Memorias”. Dirección General de Política Ambiental. 1999.
- Nieda, J. y Baraona, S. “Materiales didácticos de Ciencias de la Tierra y el Medio Ambiente”. MEC. 1992.

7. REFERENCIAS WEB.

- www.aip.org/history/climate/pdf/c02.pdf
- www.juntadeandalucia.es/medioambiente
- www.ecologistasenacción.org

Inmaculada Toledano Villalba

LA TRADUCCIÓN COMO VEHÍCULO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Irene Salinas Sugráñez

El uso de traducciones como recurso en la asignatura de inglés como lengua extranjera no sólo implica el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la comprensión lectora y la producción escrita. Analizaremos cómo pueden resolverse diferentes problemas de traducción que puedan surgir en determinados textos y cómo diferentes aspectos influyen en la decisión traductora.

El primer punto que trataremos es cómo las tradiciones históricas, los valores y costumbres influyen en el proceso de traducción. Desarrollaremos el contenido de este apartado basándonos en algunos ejemplos seleccionados del libro de Irvine Welsh titulado Trainspotting. En dicho libro podemos encontrar reflejados numerosos valores, costumbres y cualquier tipo de elementos que hacen referencia a la identidad cultural y nacional de Escocia, en este caso, y más concretamente de las clases más marginadas de Edimburgo.

El primer ejemplo es la traducción del término trainspotting, que además da título al libro. Esta palabra designa una afición típica escocesa que consiste en observar durante horas a los trenes pasar, anotando su número y características, para luego darse importancia entre otros aficionados. También hay que aclarar que los aficionados a este pasatiempo suelen pertenecer a las clases más marginadas, por lo que tiene una connotación peyorativa.

Todo esto sólo se puede entender si se tienen todas las referencias culturales a las que hace referencia el concepto, así, encontramos dificultades para traducirlo al español, donde este pasatiempo no existe, y tampoco se puede definir en el texto porque es demasiado largo y rompería la línea de narración. Se ha traducido al fin por la acción a la que se refiere, pero sin explicar las connotaciones culturales a las que hace referencia. También se podía haber hecho una nota a pie de página, dejando el término en inglés.

En el segundo ejemplo, la dificultad la encontramos cuando en el texto original nombra un tipo de cerveza llamada heavy, totalmente comprensible para un escocés, pero al no ser una marca no le diría nada al lector español, por lo que hemos optado por buscar un tipo de cerveza en español que se asemeje a ésta. La heavy es una cerveza más suave y, como en España la cerveza rubia se considera más suave que la negra, éste es el término elegido para traducir “cerveza heavy”.

El siguiente punto que trataremos es cómo el encargo de traducción afecta al proceso traductor. Toda traducción se realiza con un determinado encargo y unas circunstancias concretas. El supuesto que se plantea es el siguiente: el texto origen es un artículo de política en español que se ha publicado en el Anuario El País 2003 y hay que traducirlo para la Reuters News Agency que está realizando su propio anuario del año 2003 en el que incluyen algunas noticias de los principales países europeos.
En primer lugar este encargo nos limita en parte la traducción ya que la Agencia Reuters no marca políticamente sus artículos por lo debemos realizar algunos cambios para que no quede marcada la tendencia política de El País.
El texto comienza de la siguiente manera: “El naufragio de Aznar. El presidente terminó su peor ejercicio, el primero en el que sufrió una huelga general de los sindicatos mayoritarios...”. A la hora de realizar la traducción tenemos que hacer una serie de adaptaciones, por ejemplo, en el título ya que hay un juego de palabras que hace referencia al hundimiento del Prestige. La solución que proponemos es “The Sinking of Aznar’s Prestige”, que recoge por una parte el juego de palabras sobre el prestigio de Aznar y, por otra, la del hundimiento del Prestige. Luego se continuó la traducción de la siguiente manera: “The Spanish centre-right prime minister, Jose Maria Aznar, has just finished his worst year in office so far, the first in which he suffered a general strike by the major trade unions...”. Había que dejar claro de qué tendencia política es el presidente del Gobierno y adaptar este término a los lectores meta utilizando así la expresión “Prime Minister”.

Como puede verse en los ejemplos anteriores, en la elección de un texto u otro para traducir en clase, el profesor no sólo tendrá en cuenta el nivel del alumnado sino que también podremos seleccionar los textos para trabajar en el aula ateniendo a diferentes valores culturales o históricos que queramos fomentar. De esta manera el alumnado necesitará aplicar diferentes estrategias de traducción que le ayudarán a adquirir los contenidos y las destrezas necesarias para realizar una buena producción escrita.

Irene Salinas Sugráñez

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Isabel Carrillo Fuentes

La materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, se ha incorporado al currículo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tal y como establece el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; lo que supone que el desarrollo de un comportamiento cívico responsable puede fomentarse desde una edad muy temprana. La Educación para la ciudadanía, que incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática, está considerada como un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos.

Esta nueva materia es uno de los objetivos del Consejo de Europa, puesto que lo que pretende es lograr una mayor unidad entre sus miembros, y este objetivo puede perseguirse, en particular, a través de una acción común en el campo cultural. Este objetivo no es algo reciente, sino que ya en el Convenio Cultural Europeo firmado en París el 19 de diciembre de 1954, se dio primacía a la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, y los demás instrumentos de que disponen las Naciones Unidas para garantizar a los individuos la capacidad de ejercer sus derechos inalienables en una sociedad democrática. Como se puede apreciar, esta preocupación viene ya desde atrás, y en el caso concreto de España se ha hecho realidad en el ya mencionado Real Decreto 163172006, de 29 de diciembre.

La idea de crear esta materia a nivel internacional se debe a la preocupación tanto de los gobiernos, como de las instituciones y de la sociedad, por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en la instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos todos ellos que representan una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas. Por todo ello se ha creado esta materia, que está interesada en protegerlos derechos de los ciudadanos, en lograr que tomen conciencia de sus responsabilidades y en fortalecer la sociedad democrática.

Por tanto, la Educación para la ciudadanía es fundamental para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya a defender los valores y los principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley. También pretende que el individuo actúe durante toda su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso con los derechos de los demás.

Como vemos, esta materia es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligiosos y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad ente hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de las relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura. Es más, a medida que Europa crece y se une, se hace cada vez más importante explicar a los jóvenes el significado de la ciudadanía responsable en una sociedad democrática, siendo igualmente necesario enseñarles los principios de una actitud cívica positiva. Por el bien de la ya mencionada cohesión social en Europa y de una identidad europea común, los alumnos, en los centros docentes, deben recibir información específica sobre el significado de la ciudadanía, los tipos de derechos y deberes que ésta conlleva, y sobre qué hacer para portarse como un “buen ciudadano”.

Aparte de los conocimientos mencionados en líneas anteriores, también se persigue el desarrollo en el alumno del pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores, que pueden suponer:

- La adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública.
- El desarrollo del reconocimiento y respeto por uno mismo y por los demás.
- La adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y aprender a comportarse respetuosamente con los demás.
- La consolidación de un espíritu solidario.
- El aprendizaje a la escucha y resolución de conflictos de manera pacífica.
- El aprendizaje a contribuir en un entorno seguro.
- El desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia.

Sin embargo, esta nueva materia no ha sido vista con buenos ojos por la totalidad de la población, pues entorno a ella gira una gran polémica, e incluso hay un sector de la sociedad que aboga por su eliminación dentro de la educación. En primer lugar hay que señalar que a lo largo de la elaboración del programa de la Educación para la ciudadanía, se ha tenido que dar marcha atrás a sucesivos borradores de programa porque algunas de las organizaciones convocadas para elaborarlos han denunciado el intervencionismo. Quienes no están de acuerdo con la implantación de esta materia defienden que la administración nos recuerda que todos los países de nuestro entorno tienen este espacio de reflexión, pero no nos dice las competencias educativas que incluye, cómo se determinan y el papel activo que en algunos países desempeñan, por ejemplo, las comunidades religiosas.

Por otro lado, quienes se oponen son personas que no confían en la autonomía de los poderes públicos y están tutelados por intereses poco claros y poco modernos. Ponen como pretexto que con esta materia se pretende inculcar una determinada postura política con la que ellos no están de acuerdo, pero como ya hemos visto, esto no es cierto porque lo que se pretende es que el alumno elija por sí mismo lo que crea más adecuado con su mentalidad, ideología y personalidad.

Se puede afirmar que por fin aparece una administración educativa defensora de la pluralidad, de la diversidad y de la heterogeneidad, por fin contamos con un poder administrativo con capacidad para que la verdad se revele a los alumnos sin que nadie se la imponga, cosa que los docentes tienen que tener muy presente.

La Educación para la ciudadanía puede abordarse de tres maneras diferentes. Puede ofrecerse como materia independiente (de frecuencia obligatoria), como ha ocurrido en España, integrada en materias tradicionales (como la historia, geografía o filosofía) o concebida como un tema transversal, y quizás de estas dos últimas formas no hubiese generado tanta polémica su implantación en el sistema educativo en nuestro país. Pero claro, no podemos estar seguros de ello porque vivimos en una sociedad inconformista, dividida en diversas posturas y lo que le viene bien a unos a otros no.

En definitiva, lo que si que está claro es que esta materia está considerada como uno de los instrumentos para afrontar los retos del siglo XXI. Y no consiste únicamente en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su cultura política en temas como la democracia, la Constitución, las leyes, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. También debe transmitir actitudes y valores cívicos positivos, para convertir a nuestros alumnos en buenos ciudadanos, activos, participativos, respetuosos con los demás..., y que sepan desenvolverse correctamente tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Isabel Carrillo Fuentes

LA TRADICIÓN CLÁSICA EN BÉCQUER

Isabel Patricia García Marchena

Un aspecto importante en la formación de Bécquer fue el estudio de los autores latinos, y en este sentido tenemos que señalar la huella de la tradición antigua en la lírica de Bécquer, subrayándose, sobre todo, el horacianismo del escritor.

Bécquer hace una distinción entre poesía y poema, que se encuentra en la línea del neoplatonismo: poesía como algo incorpóreo e idealista. El poema no es más que la formulación de la poesía; es la concreción del plano superior de la Poesía (rima IV). Podemos observar el platonismo en la identificación mujer-poesía, que muestra a la mujer como la única forma de llegar a la Poesía. Las Rimas no es sólo un diálogo amoroso, sino también, simbólicamente, con la poesía.

El poeta pretende captar esa esencia universal en el poema. Consecuencia de ello es la divinidad que el poeta asume, captador de ese misterio y maravilla; sólo unos elegidos llegan a ella. El poeta se convierte en un ser elegido y predestinado, lo cual aparece reflejado tanto en las Cartas como en las Rimas de Bécquer, algo que comentaremos más adelante. Bécquer y su poética siguen el camino de Horacio, en el que no todos los seres humanos pueden ser poetas, si no sólo aquellos que tienen la capacidad de expresar, en un poema, el alma de las cosas.

El poeta, como genio entendido a la manera romántica, enlaza inspiración y razón. Es un genio a la manera horaciana: entiende la inspiración innata y el trabajo que conlleva la forma poética, De modo que se diviniza y se convierte en un ser capacitado que da vida a la muerte (rima VII).

El encadenamiento entre poesía, amor, belleza y Dios que Bécquer establece en el desarrollo de las Cartas Literarias a una mujer, responde a un substrato literario de muy larga ascendencia. Bécquer recibió las nuevas orientaciones románticas sin romper con la tradición, y al que su religiosidad de orden universal, la pasión que sentía por la belleza del mundo y los sentimientos poéticos que la mujer le inspiraba, se acercan al antiguo cauce platónico. De este platonismo al que se aferra el poeta son la aspiración, el deseo de perfección imposible; pero al mismo tiempo los románticos de signo cristiano e idealista evocan también la grandeza y hermosura de la creación de Dios y reconocen la lucha entre la virtud y el vicio en el alma humana. La perfección culmina en unidad y así el amor acaba siendo el fundamento de su teoría de la poesía.

Horacio, el gran clásico latino, concebía los géneros siempre ajustados a una determinada tradición formal y los solía caracterizar por un tono determinado. Así, el pensamiento literario clásico definía los géneros mediante un metro específico y un contenido determinado.

Si leemos algunos versos de la Epístula ad Pisones, corroboramos por ejemplo, que el yambo era el metro ideal para el lenguaje coloquial, y por eso el idóneo para la dramática:

"A Arquíloco la rabia armó de propio yambo;
A este pie se adaptaron zuecos y altos coturnos,
Apto para el diálogo y el dominio del pueblo
Estrepitoso, y para desarrollar la acción".

Horacio, Epístola a los Pisones

Este criterio y otros que conforman el entramado de la poética clásica tuvieron tal vigencia que podremos rastrearlos incluso en una de las banderas del romanticismo español, y piedra de toque, según consenso de la crítica, de la modernidad poética en la poesía española: Bécquer.

Tomando las ideas horacianas de la unidad de tono y el decoro poético, analizamos uno de los principales objetivos de la poesía becqueriana: la comunicación lírica. Abatido por la insuficiencia del lenguaje (otro clásico, San Juan de la Cruz), optará por evocar, sugerir, insinuar:

"Oigo flotando en las olas de armonía
rumor de besos y batir de alas;
mis párpados se cierran... ¿qué sucede?
-¡es el amor que pasa!"

Rima X, fragmento

Para esa comunicación plena con el lector, el poeta ha tenido que poner su obra a los pies de este principio: ha desechado todos los ornamentos y recursos retóricos (barrocos, románticos...), en base a la creación de una lengua poética nítidamente conversacional y coloquial. Tras esa formación estilística, y una vez dentro de los márgenes apropiados de un decoro poético coherente con su personaje

poético, La confianza en el lector es total. Establecidas unas metas o principios, el poeta deja que cada cual busque su verdad en esa vaguedad tan típica de las Rimas; que cada cual dictamine en qué consiste ese "rumor de besos y batir de alas".

La poesía de Bécquer, como toda la poesía que hoy tiene vigencia, ha tenido que pasar por otros filtros clásicos que ningún movimiento ha podido dejar de respetar. Hablamos por ejemplo, de la verosimilitud. Esa idea de que la literatura sea verosímil, presente en Horacio, parte de la mimesis aristotélica. Una traslación de la naturaleza al verso, una copia, será reemplazada por la construcción literaria ficticia, independiente totalmente de la realidad, pero con ese inexcusable lazo de unión: la coherencia, lo que se escribía debía resultar creíble. Hicieron falta muchos siglos para la asimilación de la idea. Bécquer, como todo gran poeta, es muy coherente a lo largo de su obra. Y por su voz, el lector acepta que quien dice:

"yo sé un himno gigante y extraño
que anuncia en la noche del alma una aurora"

Rima I, fragmento

Sea la misma voz íntima y cercana, que páginas más adelante afirmen:

"A ella tocaron lágrimas y risas.
¡Y a mí sólo las lágrimas!".

Rima XXXI, fragmento

En último lugar, tenemos que hablar de Horacio y Bécquer, basándonos en su nexo más fuerte: la concepción de la poesía, lo que Horacio llama arte para Bécquer es razón. Esa es una de las dos caras de la naturaleza: la que deberá regir en esa otra cara que Horacio llama, en efecto, naturaleza, y Bécquer "inspiración".

Russell P. Sebold ha señalado el acentuado paralelismo del Arte Poética de Horacio y la rima III. Se trata de la necesidad de armonía entre naturaleza y arte (inspiración y razón). Esa preocupación será constante a lo largo de su obra y objeto específico de reflexión en las Cartas Literarias a una mujer.

Rodríguez Correa en el prólogo a la primera edición de las Rimas (1871), escribía al respecto:

"Sus producciones están pensadas y escritas con la razón y la imaginación, que son (...) inseparables y como dos buenas hermanas entre las que no hay secretos, ni odios, reinando siempre armonía inalterable".

Isabel Patricia García Marchena

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

CÓMO IMPLICARSE EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS COLABORATIVOS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 6 AÑOS

Javier De Las Heras Moreno

1. ¿Qué es?

Los primeros años de la educación de un niño (de 0 a 6) son la mejor muestra de lo que tendría que ser la educación: trabajo colaborativo y cooperativo, unidades didácticas globalizadas, centros de interés, proyectos y un sin fin de características muy interesantes que se pierden, muchas de ellas, al llegar a la educación primaria.

A continuación vamos a conceptualizar el término aprendizaje colaborativo así como sus posibles propuestas prácticas dentro del aula de educación infantil.

¿Qué es el aprendizaje colaborativo?

El aprendizaje colaborativo es "un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo."(Johnson y Johnson, 1998). Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia.

En el aprendizaje Colaborativo el trabajo grupal apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás, con ello se pretende una metodología de aprendizaje en la que todos los miembros se vean implicados.

Para trabajar un aprendizaje colaborativo en las aulas de infantil se necesita implicación activa y directa por parte tanto del personal docente como de las familias de nuestros alumnos. En educación infantil tenemos la suerte de poder trabajar desde distintos métodos globalizados un aprendizaje colaborativo.

Los métodos llamados globalizados –los centros de interés, método de proyectos, proyectos de trabajo global, investigación del medio, etc.- se basan fundamentalmente en la consideración de que las disciplinas, materias o asignaturas nunca son para el alumno los objetivos prioritarios, sino los medios o instrumentos que le permitirán conocer mejor algún aspecto de la realidad.

1. Usos.

¿Qué estrategias y métodos podemos utilizar para trabajar el aprendizaje colaborativo?

2.1.- Centros de Interés: Principio de globalización.

El creador de la enseñanza a través de los centros de interés es **Ovide Decroly** (1871-1932), coincidiendo con la ideas de la percepción sincrética de **Claparède** y con la **teoría de la Gestalt**.

- **Claparède**: Se le considera el iniciador de la educación funcional, basada en los intereses de los niños.
- **Escuela psicológica de la Gestalt**: Defiende cómo la experiencia se presenta siempre organizada en totalidades estructurales en las que el todo es mucho más que la suma de las partes.

El método de Decroly parte de **dos principios**: La adquisición de conocimientos por parte de los niños está siempre relacionada con sus intereses. Y por otro lado, las funciones intelectuales operan siguiendo los principios de la **globalización**.

Para el desarrollo de los centros de interés Decroly propone tres fases:

- Observación, supone el primer contacto con la realidad. Se trata de observar las cosas que rodean al niño, el entorno social y natural, los acontecimientos de la vida diaria, etc.
- Asociación, en el espacio, en el tiempo y buscando relaciones de causa y efecto. Las categorías espacio-temporales y la utilidad de las cosas agrupan los objetivos que se van a trabajar.
- Expresión, por medio de los lenguajes oral, musical, plástico, corporal, etc. El lenguaje escrito requiere un tratamiento especial.

También sugiere la **enseñanza cíclica** (estudio gradualmente progresivo de los mismos) y una organización de clases homogéneas con menos de 30 niños.

El centro de interés.

Es un método que facilita al docente y a sus alumnos el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan según el tema central, elegidos en función de las necesidades, intereses de los alumnos. Proviene del movimiento de la Escuela nueva. Traslada el eje de la actividad pedagógica al niño. Se asemeja a la unidad didáctica, pero su fuente es lo que el docente supone que les interesa a los niños.

Los centros de interés (conjunto de conocimientos culturales básicos) es preciso que se reflejen en la planificación de cada etapa educativa para que sirva de orientación a todo el equipo docente en el proceso de enseñanza / aprendizaje en las aulas.

Los centros de interés se ubican en los distintos ciclos de la etapa educativa siguiendo una secuencia definida de esta forma se garantiza la adecuada progresión y coherencia entre los aprendizajes.

El maestro y la maestra es un observador de los niños, pendiente de sus conductas, para entresacar, entre ellas, aquellas que pueden convertirse en el Centro de Interés, en torno al cual realizar las actividades que permitan acceder a la consecución de los objetivos.

Hay tres tipos de ejercicios para desarrollar el centro de interés:

- **De observación**: el contacto directo con los objetos, por observación directa o indirecta.
- **De asociación**: en el espacio, en el tiempo, en las necesidades del hombre, en la relación causa-efecto.
- **De expresión**: lectura, escritura, cálculo, dibujo, trabajo manual.

En el método, el material principal es el juguete natural, que permita una experiencia global y socializadora, diversas posibilidades de uso y mayor iniciativa. El material lo podemos clasificar en:

- ✓ Material aportado por el niño: piedras, botones, papeles,...
- ✓ Material de juegos educativos: sensomotores y de atención (motores, visomotores, audiomotores, visuales) y de Iniciación a las actividades intelectuales (iniciación a la aritmética, relacionados con el tiempo, iniciación a la lectura, de gramática y comprensión del lenguaje).

2.2.- Método de proyectos de Kilpatrick.

Aunque Dewey fue su inspirador, puede afirmarse que kilpatrick es el realizador del método por proyectos (1918). Kilpatrick define el proyecto como “toda actividad intencionada y sincera que tiene lugar en un ambiente social”.

Un proyecto es una investigación en profundidad de un objeto de estudio que tiene interés para los niños y niñas. La investigación es llevada a cabo, normalmente, por un grupo pequeño de niños dentro de una clase, y otras veces por la clase entera. La característica clave de un proyecto es que es un esfuerzo investigativo deliberadamente enfocado en encontrar respuestas para preguntas sobre un tópico, hechas por los niños, el maestro/la maestra, o el maestro/la maestra junto con los niños. La meta de un proyecto no es sólo buscar respuestas correctas hechas por el maestro/la maestra, sino también aprender más sobre un tópico.

El **trabajo de un proyecto**:

1. Ofrece a los niños oportunidades para utilizar sus habilidades.
2. Enfoca las habilidades de los niños.
3. Enfatiza la motivación intrínseca.
4. Anima a los niños a determinar en qué trabajar y los acepta como expertos con respecto a sus necesidades.

Tanto los temas como las unidades tienen un lugar importante en el plan de estudios de la educación infantil y de la educación primaria. Sin embargo, no son sustitutos de los proyectos en los cuales los niños hacen preguntas que guían la investigación y toman decisiones sobre las actividades que llevar a cabo.

De acuerdo a la edad y las habilidades de los niños, las actividades en que se ocupan durante el trabajo de un proyecto son tales como dibujar, escribir, leer, anotar observaciones y entrevistar a personas expertas. La información que se junta se resume y se presenta en

forma de gráficos, diagramas, pinturas y dibujos, murales, modelos y otras construcciones, además de reportajes a sus compañeros y padres. En las clases de los alumnos de educación infantil, un componente importante de un proyecto es una pieza dramática en la cual se expresa lo aprendido recientemente y se utiliza el vocabulario nuevo.

El trabajo por proyecto en el plan de estudios de la educación infantil y de la educación primaria ofrece a los niños contextos en los que pueden aplicar las habilidades aprendidas a través de los elementos más formales del plan de estudios y en los que llevar a cabo la cooperación grupal. También apoya el impulso natural del niño de investigar lo que le rodea.

Fases de un proyecto:

En **La Primera Fase** de un proyecto, lo que Katz y Chard (1989) llaman Comenzar (Intención/Preparación), los niños y el maestro/la maestra dedican varios períodos de discusión a la selección y a la definición del tópico que será investigado. El tópico puede ser propuesto por un niño o por el maestro/la maestra (preferiblemente que parta de los intereses de los niños/as).

Varios criterios pueden considerarse para seleccionar el objeto de estudio:

- El objeto de estudio debe estar íntimamente relacionado con la experiencia diaria de los niños.
- Además de las habilidades básicas de lectura y matemáticas, el proyecto debe permitir la integración de una gran variedad de áreas tales como la autonomía, el medio físico y social, etc.
- Por último, el proyecto debe ser suficientemente amplio, en términos de materia, como para ser estudiado durante por lo menos una semana.

Una vez que el proyecto haya sido determinado, los maestros normalmente comienzan dibujando un mapa conceptual a base de un intercambio de ideas espontáneas o "brainstorming" (por ejemplo, escribir espontáneamente en la pizarra, ideas, conceptos y elementos relacionados). El mapa del proyecto y subproyectos relacionados puede servir después como estímulo para discusiones adicionales mientras el proyecto sigue en desarrollo. En las discusiones preliminares, el maestro/la maestra y los niños proponen las preguntas que intentarán contestar a través de su investigación.

La **Segunda Fase**, el Trabajo Práctico (Ejecución), consiste en la investigación directa, la cual con frecuencia incluye viajes para investigar sitios, objetos o eventos. En la Segunda Fase, el corazón del trabajo de un proyecto, los niños investigan, forman conclusiones a base de sus observaciones, reciben visitan de expertos al aula, construyen modelos, observan muy cuidadosamente, exploran, predicen, discuten y dramatizan sus nuevos conocimientos (Chard, 1992).

La **Tercera Fase**, Culminar e Informar (Evaluación), incluye la preparación y presentación de informes sobre los resultados en forma de exposiciones y artefactos, charlas, presentaciones dramáticas o visitas guiadas a sus construcciones.

En definitiva, trabajar en el aula por proyectos, involucra a los niños en una gran variedad de tareas: dibujar, medir, escribir, leer, escuchar y discutir. Al trabajar en proyectos, los niños aprenden un nuevo y rico vocabulario mientras que sus conocimientos sobre un objeto familiar se profundizan y crecen.

2. Aplicaciones e Innovación (Experiencias).

Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo como hemos visto, se puede llevar a cabo a través de distintos métodos globalizados. Todos ellos requieren una implicación conjunta por parte de los docentes, de los familiares de nuestros alumnos de educación infantil y, por supuesto, de los verdaderos protagonistas que son los niños.

A continuación se reflejan algunos ejemplos de cómo llevar a cabo a la práctica docente el trabajo colaborativo con los distintos métodos globalizados.

Revistas:

- Mérida Serrano, R. (2.003). ¡¡Mira...se han convertido en mariposas!! Revista Cooperación Educativa, 67, 55-60.
- Diez, M.C. (2.001). El dinosaurio de Alba. Revista Investigación en la escuela, 43, 73-84.
- Echevarría Ruiz, M. (1.997). Investigando a los cincos años: Una experiencia sobre la alimentación, 33, 89-98.

Páginas Webs:

- http://www.escuelaeltomillar.com/pproyectos.htm
- http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85

Javier De Las Heras Moreno

CAMINANDO HACIA LA EDUCACIÓN SEXUAL

Jessica Reyes Tagua

"Hoy la educación sexual es una exigencia que nos demandan los chicos y chicas, aunque su vocabulario no les permita reclamarla explícitamente. Depende de madres y padres, de docentes y de educadores sexuales no defraudarlos (Goldstein, B. 2006)".

El presente escrito justifica la importancia de esta materia, para el desarrollo de los escolares, integrantes de nuestra sociedad y futuros educadores de próximas generaciones, presentando aproximaciones sobre cómo abordarla.

1. HACIA EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN SEXUAL.

Es necesario definir una serie de términos para poder aproximarnos a la realidad de la educación sexual.

- **La educación sexual:** es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que somos formados en lo relacionado con el proceso y los efectos de la actividad sexual y el sexo. Es el proceso formal e informal, por el cual recibimos información acerca de la sexualidad. Por medio de la educación sexual brindamos a los educandos, información sobre la sexualidad, les transmitimos valores fomentando y promoviendo actitudes adecuadas para que tomen decisiones responsables.

- **Sexo:** Características biológicas que diferencian a la mujer del hombre, con fines de reproducción.

- **Sexualidad:** Concepto que integra la historia personal de cada individuo, incluyendo su contexto histórico y sociocultural, sus cuerpos, sentimientos y opciones. Como bien sabemos, los efectos, los deseos, las conductas sexuales, las fantasías ocupan un espacio muy importante en la vida de las personas y de los grupos sociales. De ahí, que no nos vamos a referir a la sexualidad como una función solamente biológica.

La sexualidad constituye una dimensión del ser humano inseparable de nosotros mismos desde nuestro nacimiento hasta nuestra muerte, que se caracteriza por la búsqueda de la comunicación, afectividad y placer y que, complementariamente, puede implicar reproducción (Barragán, 1991).

Paralelamente, la sexualidad también puede considerarse como una construcción social porque cada sociedad interpreta y regula la conducta sexual de sus miembros, del mismo modo que transmite mensajes, normas y valores, tanto de forma explícita como implícita. Somos sexuados social y psicológicamente, pues nuestra identidad, los roles, los deseos, la fantasía, los pensamientos y las conductas son, de algún modo sexuados... (Oliveira, 1998). La estructura de la sexualidad es, pues, tanto biológica como social y cultural.

2. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL PARA LA PREVENCIÓN

El secretario de Salud, Julio Frank Mora, hizo un llamado para que la educación sexual sea vista como una inversión que en el futuro ayudará a prevenir casos de abuso sexual contra las mujeres, violaciones y embarazos no deseados, así como enfermedades de transmisión sexual.

Consideró que esta educación sexual debe sustentarse en bases científicas, en las que se formulen materiales de información para la población siempre respetando la sensibilidad de las familias y los valores de los diferentes grupos sociales"En una educación sexual bien fundamentada, con bases científicas, es en donde se pueden crear valores de respeto para prevenir actos de violencia e imposiciones"

3. RESPONSABLES Y FUENTES DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

El estudio "Los escolares y la salud" realizado por el MEC en 1990 refleja que el 42% de los entrevistados consideró que las amistades eran su principal fuente de información sexual; el 20%, lo atribuyó a los medios de comunicación social; mientras que sólo para el 15-17% a la escuela y a los padres.

Con estos datos observamos las principales fuentes de información de los adolescentes en edades escolares sobre educación sexual, pero ¿Quiénes deben ser los responsables de esta educación?

Si se quiere conseguir una formación de calidad debe ser una labor compartida entre la familia, la escuela y los profesionales formados en sexología. Desde que se aprobó la reforma de la LOGSE, la educación sexual se recoge como una asignatura transversal que debe tratarse en los colegios, pero según Ana Ramírez de Ocáriz, no siempre se hace.:

"Está muy relacionado con las actitudes y valores de cada persona, y hay parte del profesorado que no se ve capacitado o tiene temor a hablar de ello en clase. También los padres tienen miedo y rehuyen el tema. Nuestra labor como sexólogos debería ser la de formar a los padres y profesores para que puedan educar mejor a los jóvenes".

Siguiendo la línea de Pedro Barreda, 2005, queremos hacer hincapié en la importancia de las escuelas en la educación o formación sexual, de manera que, si la escuela es el lugar adecuado para dispensar una información objetiva sobre las diferentes áreas de conocimiento que conforman el saber, es lógico suponer que también deber ser el ámbito en el que se desarrolle la vertiente informativa de la educación sexual.

4. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA

Una educación sexual basada en la verdad que arroje los prejuicios; que explique todo lo que tienen que explicar, para poder aprender a tomar decisiones sobre el acto sexualidad, tendría que ser el fin de esta disciplina.

Según la organización mundial de la Salud (OMS), en unas declaraciones en lo referente a los programas de educación sexual de los niños y adolescentes, aconseja que:

"Los programas de educación sexual deberían iniciarse tempranamente, ser específicos para cada edad y constituir una actividad continua de promoción para la salud durante los años escolares. Deberían empezar en la familia, y estar en conexión con la escuela.
Durante los primeros años escolares la enseñanza debería centrarse en todos los aspectos del desarrollo sexual normal -biológico y psicológico-, incluyendo las variaciones normales.
Hacia los trece años de edad los niños deberían haber recibido toda la información necesaria sobre sexualidad y la contracepción a fin de evitar angustias innecesarias y embarazos no deseados durante los años de la pubertad.
Durante los años de la pubertad el programa debería incluir información acerca de las variantes sexuales como la homosexualidad y sobre las enfermedades de transmisión sexual, sus síntomas, sus consecuencias, y su prevención, debiéndose hacer hincapié en la preparación para la vida compartida, la vida familiar y la paternidad".

¿Cuáles son los objetivos que se deben perseguir?

- Valorar y entender la sexualidad como una cosa propia que podemos compartir libremente.
- Tomar conciencia del carácter cultural de la sexualidad y de la diversidad de enfoques que se dan, según las épocas, lugares, religiones, etc.
- Tener un conocimiento de la autonomía y la fisiología de los aparatos genitales y relacionarlo con la conducta sexual y sus consecuencias (embarazo, enfermedades, felicidad, placer...).
- Comprender el hecho de la pubertad: Cambios físicos y cambios psicológicos.
- Conocer las enfermedades de transmisión sexual más frecuentes.
- Conocer la legislación vigente relacionada con la sexualidad (interrupción del embarazo...).
- Promover la autoestima, y entender y respetar las diferencias de aspecto físico entre las personas.
- Aprender a valorar otras cualidades en las personas, y no únicamente su aspecto físico.

¿Qué contenidos deben abordarse ?

Contenidos por bloques de Unidades didácticas (Educación secundaria):

- Sexualidad, cultura e historia.
- Pubertad y adolescencia.
- Las relaciones sexuales y la reproducción.
- La afectividad y el encontrar pareja.
- El placer y las opciones.

Criterios a tener en cuenta para la educación sexual en los centros

- Contar con el apoyo y la participación de toda la comunidad educativa.
- Incluir los planteamientos generales en el Proyecto Educativo de Centro.
- Explicitar las actividades a realizar en la Programación General Anual.
- Realizar actividades paralelas entre padres/madres, profesorado y alumnado.
- Contar y colaborar con los recursos socio-sanitarios habituales (centro de atención primaria, de planificación familiar, etc).
- Realizar las actuaciones educativas directamente a través de los educadores naturales: padres/madres y profesorado.
- Didácticamente, utilizar como instrumento básico las metodologías participativas.

- Manejar el trabajo en grupo como herramienta educativa, fomentando el análisis y aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes.
- Contar con un experto, como asesor externo al centro, que colabore tanto en la programación, como ante las dudas surgidas con las actividades.
- Desarrollar una Escuela de padres/madres complementaria a las actividades de los chicos y chicas.
- Presidir toda actuación por el respeto. Se trata de enseñar a elegir a los chavales y chavalas su sexualidad y no de elegir por ellos.

5. LA EDUCACIÓN SEXUAL Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Si afirmamos que la capacidad de expresar, entender y comunicar nuestras necesidades sexuales de manera adecuada es un derecho básico, los programas de educación sexual en las escuelas públicas deberían, por lo tanto, proporcionar recursos de información para todos los estudiantes adolescentes que estén tratando de encontrar su identidad sexual.

Los estudiantes con autismo, dificultades de aprendizaje, problemas de comportamientos o impedimentos mentales no severos, sienten la misma curiosidad sexual emergente que sus compañeros sin discapacidad pero debido a las condiciones asociadas con su específica discapacidad generalmente éstos encuentran problemas de carácter social no típicamente encontrados en la mayoría de estudiantes jóvenes no discapacitados (White, 1985), como por ejemplo:

- Tienen grandes dificultades al relacionarse socialmente con sus compañeros (Gresham & Reschly, 1986).
- Sus compañeros no discapacitados les consideran de bajo nivel mental (Dudly-Maring & Edmiaston, 1985).
- Tienen una conceptualización inferior en cuanto a problemas de salud se refiere (Noland, Riggs, & Hall, 1985).

6. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión y a modo de resumen, queremos resaltar la importancia de le Educación sexual en los escolares, sobre todo en la etapa de Secundaria, para la prevención. Entendemos esta prevención desde dos perspectivas:

- Prevención de enfermedades
- Prevención de abusos sexuales (conductas violentas y agresivas)

Y como consecuencia de esta prevención, un desarrollo óptimo de la persona, como integrante de la sociedad en la que vive.

Para poder abordar esta prevención, trabajar desde la escuela, a través de un modelo de programas (grupal, dándole especial importancia al colectivo de necesidades educativas especiales) dónde todos los agentes educativos estén implicados, en pleno contacto y relación con las instituciones familiares, así como con los medios de comunicación del entorno y de la sociedad en dónde esté inmersa la institución educativa, ya que éstos bombardean a menudo con gran intensidad la sexualidad.

Huir de prejuicios y huir de tabúes, para la formación explícita, es la condición para llegar a una educación sexual con el fin de educar para la toma de decisiones responsables sobre sexualidad.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS WEB

- MEC, Ministerio de Sanidad y Consumo, Delegación del gobierno para el Plan Nacional de Drogas (1990). Los escolares y la salud, Madrid.
- Oliveira, M. (1998). La educación sentimental, Barcelona: Icaria.
- Barragán. F. y otros (1991). La educación sexual. Guía teórica y práctica,
- Goldstein, B.2006."Sexualidad y Educación: un posible encuentro entre chicos/as, docentes y madres/padres (o familias)". Revista 0 a 5, Editorial Novedades Educativas
- Samaniego E. 2004. "La educación sexual de adolescentes en contextos formales e informales. Revista Digital "Investigación y Educación". Revista 7, volumen 2.
- http://www.xtec.es/~imarias/proyecto.htm#autores
- http://www.monografias.com/trabajos/edusex/edusex.shtml
- http://www.geocities.com/Heartland/Cottage/6843/educacionsexual.html
- www.eluniversal.com.mx/nacion/142055.html
- http://www.sexualidad.es

Jessica Reyes Tagua

JCLIC, NUEVAS FORMAR DE REALIZAR ACTIVIDADES

Joaquín Trujillo Pérez

El programa Jclic es una nueva forma de poder realizar actividad para el alumnado. En la actualidad existen gran cantidad de formas de realizar actividades para el alumnado y sobre todo es un problema para aquellos profesores que tienen que dar clases en centros TIC.

Una de la ventajas del programa Jclic con respecto a otros programas para realizar actividades para el alumnado es que se pueden trabajar sobre actividades de otros compañeros y adaptarlas a nuestro alumnado.

En la página web http://clic.xtec.net/es/ nos podemos encontrar tanto el programa para descargarlo como un sistema de búsqueda de actividades en la que podemos buscar tanto por asignaturas como por edades para las que se realizan las mismas.

Una de las ventajas que tiene el Jclic con respecto a otros programas es que es software libre y que tiene versiones tanto para Windows como para Linux.

El programa en si tiene una edición player en la que se puede interactuar con la actividad y una versión Edithor en la que el profesorado puede adaptar la actividad al alumnado en concreto con el que quiera trabajar.

Joaquín Trujillo Pérez

HABILIDADES Y TAREAS MOTRICES. ASPECTOS FUNDAMENTALES PARA SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Jerez Montoya

1. Introducción

Las Habilidades y Tareas Motrices que en el ámbito de la educación física y el deporte son imprescindibles para la enseñanza-aprendizaje de las distintas ejecuciones físicas (actividades físicas), que surgen de los ejercicios (tareas motrices), propuestos por parte de los profesores/as para conseguir un objetivo (habilidad) determinado.

El trabajo de las Habilidades y Tareas Motrices representa uno de los grandes bloques de procedimientos a realizar por parte de los alumn@s de Educación Secundaria, ampliando las ya adquiridas y adaptándolas a situaciones motrices de complejidad creciente, con el fin de conseguir un control fluido y eficiente en la ejecución de dichas tareas motrices.

Aunque se trata de conocimientos ya iniciados y desarrollados en la etapa de primaria con énfasis en los aspectos perceptivos, durante la etapa de secundaria en E.F. se priorizan los mecanismos de ejecución y decisión, lo que ofrece la oportunidad al alumn@ de desarrollar autonomía en el campo de la acción y conducta motriz.

Analizaremos las distintas concepciones de las habilidades y tareas motrices, para posteriormente centraremos en análisis de los aspectos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de las Habilidades y Tareas Motrices.

2. Habilidades y Tareas Motrices

El desarrollo de las Habilidades y Tareas Motrices constituye uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumn@s de Educación Secundaria.

HABILIDAD MOTRIZ y TAREA MOTRIZ son dos conceptos bastante equívocos en el lenguaje cotidiano que se suelen asociar, relacionar o confundir con otros como: performance, acción motriz, destreza... Sin embargo, dentro de la Educación Física ambos términos están perfectamente delimitados.

a. Habilidad Motriz

Por ser un término controvertido es conveniente analizar su aproximación y diferencia con otros términos afines como: performance, movimiento, acción motriz, destreza, tarea motriz y actividad motriz.

PERFORMANCE> Aparece por primera vez en el Reino Unido dentro del deporte de la hípica para referirse a un grado de eficiencia elevado (ej. El caballo tal y su jinete consiguieron la performance en el Gran Nacional de 1993), Luego esta noción pasará a Francia donde se generaliza a realizaciones o ejecuciones particulares (ej. La performance del atleta es de 10,72 seg. En 100 m). Éste último fue el concepto que se trasladará a España donde podría decirse que es sinónimo de marca, resultado ... desde el punto de vista del máximo logro que puede efectuar un sujeto.

MOVIMIENTO>dentro de la EF toma una significación biológica, para referirse a la parte observable de una ejecución o realización motriz. Por el contrario **ACCIÓN MOTRIZ**, requiere de una intencionalidad, finalidad, de modificarnos a nosotros o al medio.

DESTREZA> se trata de movimientos centrados en la manipulación de objetos (Sánchez, 84), no obstante para otros autores como Singer, 86, Destreza supone una actividad física que continuamente se esta evaluando pudiéndose establecer niveles por comparación a otros actividades de la misma índole, o con respecto a tipos normalizados. Parece que esta es la concepción más utilizada en EF y por lo tanto la que nosotros utilizaremos. Como esto es válido también para las habilidades consideramos ambos términos como sinónimos.

Para Guthrie (1935) (motor skill) es la **capacidad adquirida por aprendizaje de obtener los resultados esperados con el máximo acierto y empleando el mínimo de tiempo, de energía o de ambos.**

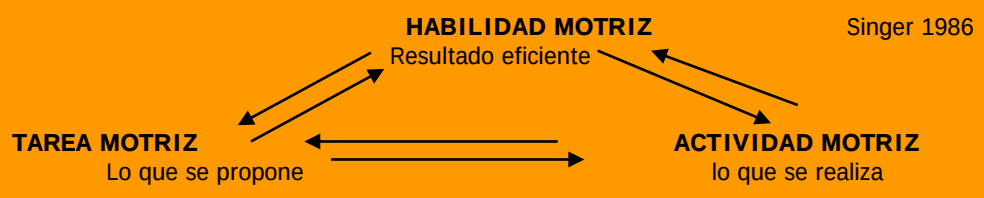
La noción de Habilidad Motriz reviste pues la idea de maestría, perfeccionamiento y eficacia en la realización de un tarea o conjunto de tareas motrices. Nosotros la definiremos de una manera sencilla como la CAPACIDAD DE PRODUCIR UNA BUENA RESPUESTA MOTRIZ.

b. Tarea Motriz

Dicho término está relacionado con el ámbito educativo y del aprendizaje motor, y se encuentra íntimamente ligado con el concepto de habilidad motriz. Toda Tarea se caracteriza por los objetivos que pretende y las condiciones en que estos se han de lograr.

En EF este término se emplea para designar a los ejercicios que se proponen a los alumn@s, en los cuales, además de aspectos perceptivos, pueden y deben desarrollarse objetivos cognitivos (decisionales) y ejecutivos.

Singer (1986) relaciona las habilidades con las tareas motrices y actividad motriz. Así, la HABILIDAD MOTRIZ será el objetivo a alcanzar, a través de la programación de TAREAS MOTRICES, que se proponen al alumnado para que realicen ACTIVIDAD MOTRIZ en base a estas propuestas. Es decir la Tarea Motriz es el medio para conseguir una Habilidad Motriz.

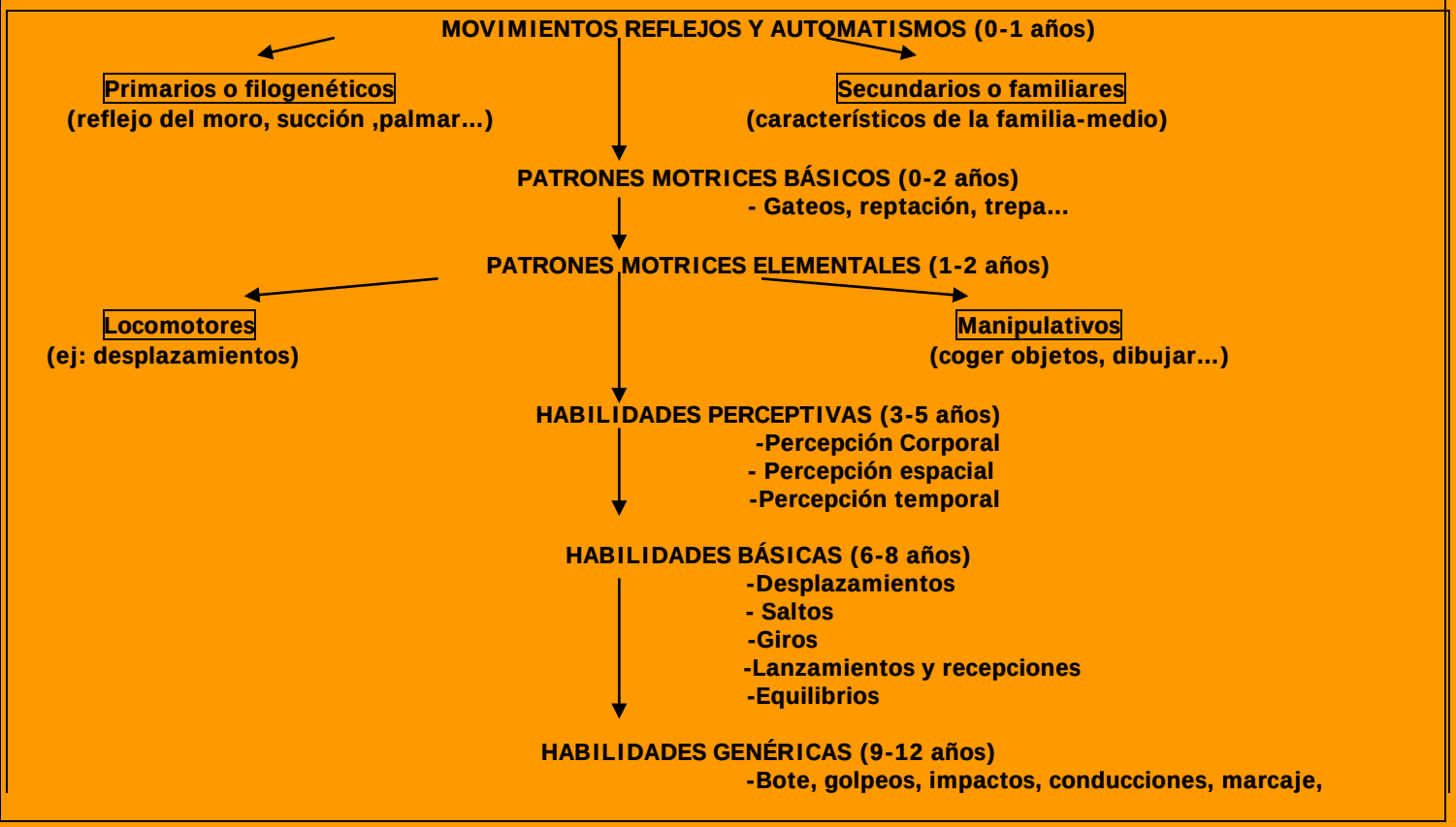


3. Aspectos fundamentales para su enseñanza-aprendizaje en la Educación Física

Con lo que respecta a los aspectos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de las Habilidades y Tareas Motrices, nos vamos a centrar en la evolución de las habilidades motoras y en la programación de tareas motrices a partir de variables perceptivas

3.1. Evolución de las Habilidades Motrices.

Desde el punto de vista del Desarrollo Motor, y utilizando su metodología eminentemente descriptiva basada en los estudios longitudinales, los cuales tratan de establecer la evolución de los distintos patrones motrices básicos en el mismo sujeto, vamos a ver reflejado esquemáticamente en el siguiente cuadro la evolución que sigue de forma más o menos secuencial el desarrollo de las Habilidades Motrices en la evolución humana.



desmarcaje, bloque, finta, pantalla, pivote, dejada, tiro...

HABILIDADES ESPECÍFICAS (12-16 años)
- Cuando se enmarcan en un deporte

HABLIDADES ESPECIALIZADAS (16- 18 años)
- Se especializan en cierto lugar o posición

3.2. Programación de Tareas motrices a partir de variables perceptivas.

Las Habilidades Perceptivas o Capacidades Perceptivo-Motrices, procedentes de la Corriente Psicomotriz, van a aportar a la "Enseñanza por Habilidades" una serie de capacidades corporales, espaciales y temporales dentro de las cuales encontramos las variables perceptivas con las que programar tareas motrices eficaces para trabajar todo tipo de Habilidades: perceptivas, básicas, genéricas etc... A continuación presentamos un mapa conceptual de las Habilidades Perceptivas y algunas de sus variables ya que son muchas, para posteriormente exponer un ejemplo de cómo programar tareas motrices a partir de estas variables:

CAPACIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES

- **C. PERCEPTIVO-MOTRICES CORPORALES**

- **Lateralidad**
- **Esquema Corporal**
- **Actitud**
- **Postura**
- **Respiración**
- **Relajación**
- **Tono muscular**

Variables corporales:

1. **Intensidad: fuerte / media / baja**
2. **Tensión: contraido / suelto**
3. **Posición: supina / prono**
4. **Partes del cuerpo: cabeza, manos, codos, hombros...**
5. **Nº de miembros: uno / dos/ tres/...**

- **C. PERCEPTIVO-MOTRICES ESPACIALES**

- **Orientación espacial**
- **Estructuración espacial**

Variables espaciales:

1. **Espacio: próximo / lejano/ intimo/ libre**
2. **Orientación: delante/atrás/ izquierda/ derecha...**
3. **Dimensiones: pequeño/grande/corto/largo**
4. **Situaciones: encima/debajo/ entorno/dentro/fuera**
5. **Distancia: separado/lejos/junto/proxima/contacto**

- **C. PERCEPTIVO-MOTRICES TEMPORALES**

- **De la duración**
- **Del silencio**
- **Acentos**
- **Orden**
- **Secesión**
- **Intervalos**

Variables temporales:

1. **Velocidad: alta / media / baja**
2. **Ritmo: alto / medio / bajo / progresivo / uniforme**
3. **Período: largo / breve**
4. **Fecha: ayer / hoy / mañana**
5. **Nociones: presente / momento / instante / inmediatamente**

Ejemplo: "Crear 10 tareas motrices, utilizando como Habilidad los DESPLAZAMIENTOS, a partir de tres variables corporales"

- Objetivo: Desplazamientos (cuadrupedias)
- Planteando: 10 tareas
- Medio: 3 variables corporales

a. Intensidad. Fuerte, media, baja
b. Tensión: contraído, suelto
c. Posición: boca arriba, boca abajo.

1. Fuerte-contraido-boca arriba
2. Fuerte-contraido-boca abajo
3. Fuerte-suelto- boca arriba
4. Fuerte-suelto-boca abajo
5. Media-contraido- boca arriba
6. Media-contraido-boca abajo
7. Media- suelto- boca arriba
8. Media- suelto- boca abajo
9. Baja-contraido-boca arriba
10. Baja-contraido-boca abajo

CONCLUSIÓN

Que nuestro alumn@ sea hábil, es decir, eficaz motrizmente debe ser uno de nuestros principales objetivos, sea cual sea el contenido motriz a desarrollar. Pero para que estas respuestas motrices de nuestro alumnado sean óptimas hemos de proponer unas tareas motrices adecuadas para la consecución de tal fin. Los modelos de análisis de las tareas motrices que plantean Famose y Bañuelos, nos han de servir de guía para el diseño de las mismas, teniendo previamente claro la relación existente entre lo que son las habilidades, tareas motrices y actividad motriz. Así, Singer en el 1986, relaciona los tres conceptos definiendo la HABILIDAD MOTRIZ como el objetivo a alcanzar, a través de la programación de TAREAS MOTRICES, que se proponen al alumnado para que realicen ACTIVIDAD MOTRIZ en base a estas propuestas. Es decir la Tarea Motriz es el medio para conseguir una Habilidad Motriz.

BIBLIOGRAFÍA

- RUIZ, C.M. (1987). Desarrollo Motor y Actividades Físicas. Gymnos. Madrid.
- SÁNCHEZ, F (1992). Bases para una didáctica de la EF y el Deporte. Gymnos. Madrid.

José Jerez Montoya

LA FAMILIA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Juan Antonio González Gallardo

La familia es, sin duda, el primer contexto social donde niños y niñas aprenden a observar, experimentar, explorar, sentir… y un fin de acciones que, progresivamente, van enriqueciendo sus sentidos; niños y niñas aprenden sus primeros pasos, sus primeras palabras, a imitar y, especialmente, es la familia la semilla que posibilita la construcción de una personalidad única y diferencia, buscando el desarrollo de una personalidad integral.

En la construcción de esta personalidad integral interviene, también, numerosos contextos, entre ellos la escuela.

Ambos contextos son transmisores de actitudes, valores (solidaridad, respeto, tolerancia, compromiso…etc), de sensaciones y emociones que embriagan, día a día, el vivir de los niños y niñas de 0 a 6 años; además, en estos contextos los niños adquieren conocimientos y amplían sus experiencias.
Por tanto familia y escuela deben colaborar en el proceso educativo, aunar criterios, servirse de lo que cada contexto pueda aportar para el desarrollo de los niños y niñas. Deben completarse y trabajar de forma coordinada

Para este fin es imprescindible y necesario que la familia pueda participar en el centro teniendo en cuenta los cauces de participación que haya planificado el Equipo educativo. Para ello el Equipo Educativo debe formular una serie de objetivos, algunos de estos objetivos serían los siguientes:

- Favorecer un clima afectivo, cordial y amistoso.
- Establecer unas normas para facilitar la colaboración.
- Elaborar un programa donde se refleje la forma de colaboración de las familias.
- Llevar a cabo una línea de actuación conjunta.
- Fomentar la creación de una escuela de padres.
- Dar a conocer a las familias el progreso y las dificultades de sus hijos.

Así pues en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación en el artículo 12.3 (Principios Generales), del Capítulo I, del Título I (las enseñanzas y su ordenación) se establece que:

“Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos”.

Aunque importante en todas las Etapas Educativas la colaboración familia-escuela cobra especial relevancia en la Etapa de Educación Infantil, donde niños y niñas experimentan un mayor proceso de cambios en los distintos ámbitos de su desarrollo: físico y psicomotor, socio-afectivo y cognitivo.

Se trata de dos contextos diferentes en cuanto a su organización, miembros… etc, pero con un único objetivo: el desarrollo de todas sus potencialidades.

En la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación en el artículo 12.2 (Principios Generales), del Capítulo I, del Título I (las enseñanzas y su ordenación) se establece que:

“… su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”.

Como exprese en líneas anteriores la familia es el primer contexto de socialización de los niños y niñas. La labor educativa de las familias no termina cuando sus hijos se incorporan en el Centro Educativo, al contrario, deben participar en el proceso educativo que desde la escuela pueda realizarse, facilitándole al maestro y maestra cuanta información requiera.

Más aún cuando una de las finalidades fundamentales de la escuela y la familia es la inclusión de los niños y niñas en la sociedad en la que se desenvuelven, una sociedad plural y cambiante. Para ello será necesario que ambos contextos transmitan una serie de habilidades sociales que puedan ir construyendo diariamente y donde adquiere su participación el grupo de iguales.
Esta función socializadora de la escuela se define en su efecto compensatorio que puede tener para los niños y niñas que tengan una pobre estimulación familiar.

¿Cómo puede participar la familia en la escuela?

Son numerosas las formas de participación de la familia en la escuela. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Participar en la realización de talleres sobre alimentación, instrumentos musicales, protagonista de la semana, el libro viajero.
- Participar en las salidas que puedan organizarse.
- Participar en celebraciones (Día del libro, de la Constitución...etc.)
- Tener entrevistas individuales y colectivas con el/la tutor/ra.
- Participar aportando materiales para el enriquecimiento de alguna Unidad Didáctica, por ejemplo, fotografías de la familia.
- También puede participar a través del AMPA, Consejo escolar.

En definitiva se trata de un compromiso responsable entre familias y educadores, que debe estar recogido en el Proyecto de Centro y que sea un reflejo del sentir de la comunidad educativa. No obstante los maestros/as deben facilitar que las familias colaboren y éstas estén conformes y actúen de acuerdo a los cauces de participación establecidos. Solo así podremos conseguir que el niño sea feliz ya que él mismo comprobará el buen clima existente entre su familia y su maestro/a. Por consiguiente contribuiremos al desarrollo armónico de los niños y niñas de la Etapa de Educación Infantil.

Bibliografía.

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación.

- Ibáñez Sandín, Carmen. El Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. La Muralla. 1998.

Juan Antonio González Gallardo

CADA VEZ... MÁS IMPERSONALES

Juan Manuel de la Torre Sancho

Estimado Lector:

Hoy he tenido, entre mis manos, un recuerdo de familia.

Se trata de una carta, de un familiar, dirigida a alguien más lejano.

Quizá porque esta persona querida falleció, quizá por la apariencia del papel, o tal vez por que hacía tiempo que no recordaba a esta persona, durante su amena lectura tenía la impresión de estar no solo ante un recuerdo, sino también ante una reliquia.

Tras su lectura, y al llegar a la despedida, alcé la vista y pensé: mil novecientos noventa y ocho, ¡estaba fechada hace apenas nueve o diez años!

¿Cuál era entonces la causa que me llevó a pensar que se trataba de un vestigio del pasado? Pues sorpréndase, el único motivo fue que la carta estaba manuscrita.

Aunque hayamos perdido tal costumbre, debemos recuperar la dignidad de dirigirnos a los demás, en concretas ocasiones, de nuestro propio puño y letra, como antaño.

Lógicamente, será tarea ardua. Seguramente aquél que lleve años alejado del período de absorción de conocimientos, plasmando en un cuaderno los de la persona que los transmite, resentirá su mano y muñeca al tratar de escribir unos pocos párrafos.

Ciertamente es triste. Hemos sustituido la carta manuscrita por el frío correo electrónico. Elaboramos nuestras comunicaciones en un procesador de texto y, para colmo de los males, éstos disponen de avanzados correctores ortográficos y gramaticales capaces de enmendar nuestra falta de conocimiento, lo que nos lleva a una total despreocupación por disciplinas tan elementales como la ortografía y la gramática.

Sinceramente, amable lector, ¿ha recibido una carta manuscrita en los últimos años? El que le escribe no, desde luego.

En este último lustro he sido invitado, felicitado, alagado, amonestado e incluso insultado en “Tahoma”, “Times New Roman”, “Arial” y quizá, hasta en “Verdana”. Pero no de puño y letra.

Tal vez esto sea consecuencia del mundo que nos rodea, del avance tecnológico en el que estamos inmersos; nos ha conquistado la comodidad y el ahorro de tiempo. Pero hemos perdido la personalidad y calidez en nuestras comunicaciones.

No hace más de una década, en estas fechas navideñas, escribíamos a nuestros seres queridos, les transmitíamos nuestro afecto y mejores deseos para el año venidero, dedicábamos unas horas a elegir las felicitaciones más acordes, y a cada amigo, a cada familar, dedicábamos unas líneas para expresar nuestros sentimientos.

Ahora no; dividimos este tradicional proceso en tres impersonales métodos. Por un lado, elaboramos nuestra lista de “compromisos”; basta con dirigir un correo electrónico masivo, a todos ellos a la vez, en “copia oculta”, y habremos cumplido con ellos. Por otro, si el nivel de afinidad es mayor, enviaremos un original mensaje de texto, convenientemente escrito en nuestro teléfono móvil. Finalmente, a los realmente especiales, dedicaremos una breve y protocolaria conversación telefónica.

Estos son los tiempos que vivimos. Si hemos llegado a este punto en apenas una década, no tardaremos mucho más en ver cómo la carta manuscrita será objeto de codicia para un puñado de coleccionistas.

No pretendo en mi reflexión dar marcha atrás, ya que las nuevas tecnologías han supuesto un considerable y beneficioso avance, un necesario ahorro de tiempo y costes.

Pero que este desarrollo no nos convierta en impersonales. Cada medio tiene su momento, y tal vez estemos en aquél en que debamos plantearnos si elegimos el adecuado, antes de comunicarnos con los demás.

Juan Manuel de la Torre Sancho

NUEVOS MATERIALES EMPLEADOS EN LA CONSTRUCCIÓN

Laura Gómez Jiménez

Las nuevas tecnologías en la construcción pasan inevitablemente por los NUEVOS MATERIALES; por la aplicación de éstos en la mejora o las nuevas aplicaciones de los materiales clásicos, o su sustitución total en las funciones que los materiales usuales venían desempeñando.

En otros casos, los nuevos materiales vienen a satisfacer necesidades reales o niveles de lujo que ahora son posibles y programables en su diseño.

Otros campos nuevos, como la climatización o la domótica, han creado nuevas necesidades a las que hay que hacer frente. Además es menester investigar qué otros materiales pueden proporcionar una expansión y generalización, deseable, a estos y otros aspectos semejantes de la edificación. En este sentido crece la demanda en mejora de los aislamientos acústicos o acondicionamiento de interiores para fines concretos.

Las nuevas tecnologías llegan por ejemplo a la construcción de carreteras, que cada vez se construyen más rápido y son más seguras para la conducción y más respetuosas con el medio ambiente. Una de las prioridades de los ingenieros en los últimos años sigue siendo la protección de los usuarios.

Los materiales empleados en el asfaltado están diseñados para ser altamente porosos, de forma que no repelen el agua sino que la traspasan a las capas más profundas del conglomerado asfáltico. De esta forma el agua no va a parar a los cristales de los vehículos, disminuyendo la visibilidad del conductor, y se reduce notablemente el efecto de salpicadura. Este efecto es especialmente peligroso en las vías de alta velocidad, ya que además de contar con más circulación de vehículos pesados, se va a más rápido y la capacidad de respuesta del conductor es menor.

En la construcción de viviendas el ladrillo cerámico tiene excelentes prestaciones en cuanto al aislamiento acústico, aislamiento térmico, seguridad estructural y protección contra el fuego. Las dos primeras son muy importantes porque, en primer lugar, el aislamiento acústico mejora el estado de confort de nuestra vivienda, y, en segundo lugar, el aislamiento térmico nos permite ahorrar energía y consumir menos calefacción y aire acondicionado, haciendo que nuestra vivienda sea más respetuosa con el medio ambiente.

Dentro de los materiales pulverulentos destaca la perlita que ofrece una amplia gama de soluciones sencillas y económicas. Entre sus características está el aislamiento térmico que proporciona, superior a la mayoría de los materiales, es un material ignífugo, no se descompone y es inalterable ante agentes químicos y físicos. Su uso crea ambientes bien protegidos térmicamente evitando condensaciones en las superficies y posibilitando un importante ahorro energético.

Las consecuencias de una sociedad cambiante, poco permanente y con un creciente aumento del bienestar, crea el serio problema de los restos; y la edificación crea escombros y material de desecho en proporciones no igualables por volumen y consistencia. Las implicaciones medioambientales han generado un problema que no se resuelve sólo con medidas legales. El reciclaje de los materiales de la construcción y su reutilización se impone como solución, a la vez, al espacio de los escombros y a la economía de diversas materias.

Bibliografía

- J.F. Shackelford, Introducción a la ciencia de materiales para ingenieros, Pearson Prentice Hall 2005
- W.D. Callister Introducción a la ciencia e ingeniería de materiales. Ed. Reverté. 1.995
- http://www.materialexplorer.com/
- http://www.materialsense.com/

Laura Gómez Jiménez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

SECUENCIA DE ACTIVIDADES FUERA DEL AULA: VISITA A UNA PLANTA POTABILIZADORA

Laura Marta Lacasa Ruiz

1. INTRODUCCIÓN.

Las actividades fuera del aula suponen el contacto directo de los alumnos con el medio que los rodea, motivándolos y despertando su curiosidad mediante la observación directa de los problemas o situaciones que surgen en la vida cotidiana. Además les ayudará a comprender y fijar conceptos aprendidos en la clase.

Ésta actividad está dirigida a alumnos del 2º ciclo de la ESO.

Área de conocimiento: Ciencias de la Naturaleza.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- Conocer con detalle la captación del agua del medio natural para suministrar una zona urbana.
- Reconocer la función de una planta potabilizadora.
- Distinguir los elementos necesarios para garantizar el suministro de agua potable en una zona urbana.
- Diferenciar las diferentes energías del agua durante su distribución y conocer los medios de transporte y almacenamiento del agua para abastecer una zona urbana.
- Conocer las aplicaciones de las aguas depuradas en nuestra sociedad.
- Conocer las sustancias y materiales que contaminan en exceso las aguas residuales.
- Valorar y respetar el patrimonio natural, asumiendo la importancia y responsabilidad que tenemos de conservar, hacer un buen uso y mejora del agua, apreciándola como fuente de disfrute y utilizándola como recurso colectivo y uso individual.
- Reconocer las aportaciones de la ciencia para mejorar la existencia de los seres humanos valorándola como un proceso de construcción ligado a las características y necesidades de la sociedad y sometida a evolución y revisión continua.

3. CONTENIDOS.

3.1. CONCEPTUALES:

- Potabilización.
- Depuración de aguas.
- Aguas de consumo y aguas residuales.
- Procesos de captación, depuración y distribución.
- Tratamientos del agua.
- Alcantarillado.
- Red de distribución.
- Usos del agua.
- Problema de escasez.

3.2. PROCEDIMENTALES:

- Desarrollo de un cuaderno de actividades.
- Realización de diagramas de flujo y confección de paneles informativos.
- Debates sobre la importancia del agua y su escasez.

3.3. ACTITUDINALES:

- Búsqueda de aplicaciones prácticas de lo que se estudia teóricamente.
- Valorar la conexión entre la ciencia y la sociedad como medio para mejorar el mundo en que vivimos.
- Fomento del espíritu de equipo y de trabajo con los compañeros como medio para alcanzar mayores logros.
- Capacidad para rectificar y cambiar de opinión ante las evidencias experimentales encontradas.
- Valoración del medio natural como recurso y elemento a la conservación y defensa de los recursos hídricos y uso responsable de los mismos.

4. EJES TRANSVERSALES.

- Educación ambiental, educación en valores, educación para la salud.

5. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES.

5.1. ACTIVIDADES PREVIAS A LA VISITA:

- Actividad 1

Usamos el agua diariamente para muchas cosas, es tan fácil como abrir un grifo: agua limpia, fría o caliente y en una cantidad aparentemente inagotable. Pero...

- ¿Sabrías decir de donde procede esa agua?
- ¿Qué proceso ha de sufrir hasta llegar a tu cuerpo?
- Describe su color, sabor y olor.
- ¿Crees que podría agotarse alguna vez?

Piensa por un momento que estás perdido en el campo y tienes sed y calor.

- ¿Beberías cualquier agua que encontraras? Razónalo.

- Actividad 2

Explicación de términos comunes en los procesos de las plantas potabilizadoras. Busca el significado de los siguientes términos. Después de una breve discusión, se hace una puesta en común para aclarar cada término:

- Floculación.
- Decantación.
- pH.
- Cloración.
- m^3/s ; m^3 ; Hm^3
- Filtración, coagulación.
- ppm.
- Caudal.

- Actividad 3

» Realización de un experimento sencillo:

Coge una botella de plástico, corta la base e introduce en la parte que te quede una capa de grava, a continuación otra de gravilla y por último arena “rubia”.

Mezcla en otro recipiente trozos de arcilla con agua hasta ensuciarla. Vierte después el agua en la botella ya preparada como “filtro” y recoge el agua que salga por el cuello de la botella en un vaso.

Describe los resultados del experimento. ¿Qué efecto aprecias en el agua? Explícalo.

5.2. ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Durante la visita por las instalaciones de la planta los alumnos han de tomar notas para ir elaborando el cuaderno de actividades que se le entregó previamente en clase.

- Actividad 1

Después de la captación el agua llega a la planta de potabilización. Las plantas de potabilización tienen un papel clave en el ciclo urbano del agua. El agua que se capta en la naturaleza normalmente no es apta para el consumo. En la planta de potabilización se somete el agua a una serie de tratamientos físicos y químicos, para asegurar que el agua, al ser distribuida a la ciudad, tenga la calidad que las autoridades sanitarias exigen para el consumo humano.

- ¿Recuerdas que tipo de tratamientos son? Describe brevemente cada uno de ellos.

Reactivos utilizados...

- Haz un resumen de los reactivos empleados en la Planta y su almacenamiento.
- Cita la dosis media de reactivos en el tratamiento del agua.
- Escribe fórmulas químicas correspondientes a los reactivos citados.

- Actividad 2

Cuando el agua ha recibido el tratamiento de potabilización ya puede ser conducido al lugar de consumo. Generalmente se almacena en grandes depósitos para ser transportada posteriormente hasta las zonas urbanas o rurales mediante grandes cañerías. Éste proceso está controlado por el centro de control y las estaciones remotas.

- ¿Podrías explicar con más detalle que es el centro de control?
- ¿Y las estaciones remotas? ¿Qué papel desempeñan cada una de ellas?

Una vez utilizada el agua, esta pasa a ser agua residual y se recoge en el alcantarillado de la ciudad. El alcantarillado es una red de tuberías que facilita la recogida de las aguas residuales (aguas sucias) y del agua de lluvia para conducirlas hasta las estaciones depuradoras.

- ¿Sabrías decir en que consiste la depuración de aguas residuales?
- ¿Por qué es importante este paso?

El agua depurada normalmente no es potable y no se puede beber pues no tiene la calidad sanitaria del agua potable pero se puede reutilizar en otras actividades.

- Cita algunos ejemplos de usos del agua depurada.

5.3. ACTIVIDADES FINALES:

El profesor devuelve a los alumnos el cuadernillo de actividades corregido. Se plantean las siguientes actividades.

- Actividad 1

- Se propone hacer un resumen sobre las fases que comprende el proceso de potabilización del agua.

- Se distribuye la clase en varios grupos para la elaboración de un diagrama de flujo, de descripción de procesos de potabilización y la confección de carteles con la información recogida durante la visita.

- Actividad 2

UNA CULTURA DEL AGUA...

La cantidad de agua en la Tierra es constante. Sin embargo, nuestros modelos de desarrollo y nuestros hábitos se han modificado de forma que cada vez demandamos más cantidad y la curva de consumo va en aumento.

Su desperdicio y su mal uso han provocado efectos negativos sobre el medio ambiente y la calidad de vida. El escaso valor monetario del agua induce a pensar que no es un bien con elevado valor real como recurso natural limitado que es. Mientras que la media de agua domestica no supera los 12 céntimos por litro, nos permitimos consumir agua embotellada a un precio no menor de 20 céntimos/litro. Pero vamos un poco más lejos...

- ¿Por qué siempre nos quejamos del precio del recibo del agua y nunca lo hacemos del excesivo consumo que tenemos de ella?
- ¿Cuántas veces ponemos la lavadora o el lavavajillas con poca carga?
- ¿Cuántas veces tiramos de la cisterna simplemente porque echamos un papel?
- ¿Cuántas veces fregamos los platos con el chorro del grifo abierto al máximo?
- ¿Cuántas duchas se producen al día? ¿Cuánto tiempo permanecemos debajo de la ducha?

La cultura del bienestar hace muchas veces perder la referencia de lo que es indispensable, y al final confiamos en la delegación hacia la Administración de lo que patrimonio de todos nosotros.

Por ello llama la atención que en España, un país donde los recursos hídricos son limitados, el precio del agua sea sensiblemente inferior al de países mucho más ricos en agua (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia...)

- Se divide la clase en grupos y se debate sobre la importancia del agua y que soluciones darías para evitar su mal uso.

Laura Marta Lacasa Ruiz

ESTUDIO DEL ESTADO DEL PARQUE NATURAL DEL ESTRECHO DE GIBRALTAR: LA ZONA DE PLEAMAR

Laura Massías Ramos

RESUMEN

El Parque Natural del Estrecho de Gibraltar está sometido a una fuerte conservación. Este estudio propone la zona media intermareal como punto de referencia para conocer el estado del ecosistema marino. El estudio de las algas como de los macroinvertebrados permite conocer el estado de la zona intermareal.

La zona intermareal posee menos diversidad en sus extremos, debido al choque de las olas en la zona de bajamar y a la sequedad de la zona de pleamar. Las zonas intermedias poseen una riqueza superior y es un enclave de fácil acceso para su estudio.

INTRODUCCIÓNEl Parque

Nuestro estudio es realizado en el Parque Natural del Estrecho de Gibraltar. Este parque fue creado en 2003 con el fin de proteger unos valores naturales y culturales excepcionales.

El Parque Natural del Estrecho se encuentra en el extremo sur de la Península Ibérica. Se trata de un espacio marítimo-terrestre, con superficies de mar y tierra, que se extiende a lo largo de 54 kilómetros de costa, entre el Cabo de Gracia (Tarifa) y la Punta de San García (Ensenada de Getares, en Algeciras)

Muestreo:

Este espacio protegido es el parque natural más meridional del continente europeo, lo cual hace que reúna una serie de características singulares.

La unión de dos mares, el océano Atlántico y mar Mediterráneo, convierte el medio marino en un enclave privilegiado albergando una biodiversidad excepcional de extraordinario interés. Esta alta biodiversidad se encuentra en expansión y se ve favorecida por la presencia de hábitats de interés comunitario, existiendo unas 1.900 especies descritas.

El clima de la zona se distingue por temperaturas muy suaves y una estación seca con ausencia total de lluvias.

La declaración del parque natural del estrecho ha permitido regular muchas de las actividades que se venían realizando y que perjudicaban seriamente a los organismos marinos (artes de pesca perjudiciales, tráfico marítimo intenso, vertidos industriales y urbanos, basura, vertidos de petróleo, dragados, fondeo de embarcaciones en zonas sensibles, etc.).

Existe una distribución a gran escala en la costa del Estrecho de Gibraltar, la cual, está afectada en cada punto concreto por factores específicos del sitio como la orientación, pendiente, efectos antrópicos, etc, pero un buen número de gradientes a ambos lados del Estrecho parecen afectar a la estructura de las comunidades. Entre estos gradientes destacamos: mareas, exposición al oleaje, salinidad y temperatura, y productividad.

El muestreo fue realizado en la zona intermareal de la isla de Tarifa. Dicha zona presenta un aspecto distinto al de otras poblaciones de la Península debido a la buena conservación de la isla y su localización, al encontrarse situada entre dos mares. Esto hace que sea de gran interés al existir un alto número de especies en el ámbito marino.

La zona intermareal se encuentra entre el límite de bajamar (siempre sumergida y afectada por la acción de las olas) y el límite de pleamar (siempre emergida y sometida a escasa humedad), así los organismos se organizan formando cinturones o gradientes ambientales.

Por tanto, la franja intermareal será uno de los ecosistemas más productivos y peculiares, y esto ha propiciado que las costas rocosas sean un foco de atención y uno de los hábitats más estudiados en todo el mundo.

El objetivo de este trabajo será estudiar la abundancia y diversidad de algas y macroinvertebrados en la zona intermareal de la isla de Tarifa.

Al ser una zona de fácil acceso, queremos estudiar cual es la zona con una diversidad mayor para usarlo como indicador de posibles efectos contaminantes. También podemos establecer el efecto del oleaje y de la bajamar sobre las especies de la zona de estudio.

Realizando estos estudios cada año, pueden ofrecer gran información sobre el estado de estas zonas y observar variaciones debido a diversos factores a lo largo del tiempo.

MATERIAL Y MÉTODOS

ÁREA DE ESTUDIO

En el Parque Natural del Estrecho se han establecido seis tipos de zonas en el medio terrestre e intermareal y dos en el medio marino. Estas ocho zonas se organizan en tres categorías (A, B y C) que suponen un gradiente de mayor a menor en cuanto al régimen de protección. Sus principales características son:

Las zonas de reserva A son las que atesoran un valor cultural o ambiental excepcional con normas de protección muy exigentes. Suponen el 1,9% de la superficie terrestre del parque y el 22% de la marina.
Las zonas de regulación especial B también están delimitadas por la singularidad de sus valores culturales y naturales, aunque de menor fragilidad que en la zona A.

Las zonas de regulación común C están formadas por los espacios más humanizados del Parque que suponen el 37% de la superficie terrestre.

RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LAS MUESTRAS.

Las muestras fueron recogidas en la Isla de Tarifa en una zona de reserva del Parque Natural del Estrecho de Gibraltar de categoría A, en junio de 2006.

Se realizó un muestreo estratificado al azar, colocando tres cuadrículas en cada uno de los cinco cinturones, obteniendo un total de 15 cuadrículas. Las muestras se recogieron en bajamar, sin dificultad ni requerimientos de dragas o buceo.

Se seleccionó la zona de la Isla con intermareales de mayor diversidad y se diferenciaron los cinturones de algas (5 en total). En cada cinturón se colocaron al azar las tres cuadrículas de 20 x 20 cm, se raspó el interior de las cuadrículas con espátula, y se embolsaron las muestras (algas y macrofauna asociada) fijándose en alcohol al 70%.

En el laboratorio se separaron e identificaron las algas siendo determinadas hasta la categoría de especie y a continuación calculamos su abundancia.

Una matriz de presencia-ausencia no es buena ya que no refleja la cantidad, la superficie y la biomasa también presentan inconvenientes. Por lo que, se midió el volumen para calcular su abundancia.

Utilizamos una probeta con agua para ver el volumen desplazado, ya que es la forma más sencilla y ofrece gran información

Por otra parte, se utilizaron tamices de 0,5 mm de malla, para separar la macrofauna (mayor de 0,5mm) de la mesofauna (menor de 0,5mm), ya que sólo nos interesa la macrofauna.

La macrofauna asociada se separó a nivel de grandes grupos (Crustáceos, Moluscos, Poliquetos y Equinodermos) y determinamos los ejemplares hasta el nivel de clase. Posteriormente cuantificamos la abundancia contando el número de ejemplares.

Se elaboran matrices de datos de taxones por zonas, en las que se representa la abundancia de cada taxón en cada uno de los cinturones estudiados.

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Los datos de abundancias obtenidos en los muestreos se pasaron a una matriz de datos de taxones por zonas.
Esta matriz fue tratada mediante el programa informático PC-ORD para Windows con el fin de obtener los cálculos de los índices de Shannon, de Equitatividad de Pielou y de Riqueza Específica, así como para realizar métodos de ordenación NMS.

Mediante el paquete estadístico SPSS v12 para Windows realizamos métodos de clasificación con UPGMA; pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk y tests parámetricos de ANOVA contrastándo la igualdad de varianzas mediante el estadístico de Levene.

Los índices calculados para cada matriz fueron los siguientes: Índices de Diversidad de Shannon (H') y de McIntosh (U), Índices de Equitatividad de Pielou (J) e Índice Evenness (E), e Índice de Dominancia (D).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la matriz de taxones por zonas, de algas y macroinvertebrados por separado, se realizó un análisis de clasificación en conglomerados jerárquicos con UPGMA y uno de ordenación NMS.

En el cluster de algas se pudieron observar una clara separación de los cinturones en tres grupos: Cinturón 1, Cinturones 2, 3 y 4 y Cinturón 5.

Las algas se clasifican bien por cinturones debido a la propia composición en algas: en el cinturón 1 y en el 5 encontramos especies que no aparecen en el resto, mientras que los cinturones 2, 3 y 4 comparten las especies.

En el caso de los macroinvertebrados, el análisis de clasificación no agrupa por cinturones, apareciendo todos entremezclados.

Esto se debe a que no distinguimos especies, sino grupos, con lo cual estamos cometiendo un importante error taxonómico. Así, los mismos grupos de macroinvertebrados aparecen representados en casi todos los cinturones.

En el caso de los macroinvertebrados, también se separan los grupos, pero con menor cohesión, mostrando segregación de los grupos intermedios.

La riqueza específica (S), que explica el número de especies en cada cinturón, es mucho mayor en el caso de los cinturones intermedios (2, 3 y 4) con respecto a los dos externos (1 y 5), que ya aparecían separados de esta manera en el cluster.

En algas ocurre lo mismo en el caso del Índice de Shannon, representando un mayor nivel de diversidad en los cinturones intermedios. El Índice de Pielou (J) y de Evenness (E) aporta mayor equitatividad a los cinturones intermedios. El Índice de Dominancia (D) es 0 en el caso de los cinturones externos, ya que sólo presentan una especie. El Índice de McIntosh (U) presenta unos valores dispares, no permitiendo agrupar las zonas. Estas tendencias se mantienen, pero de forma menos evidente, en los macroinvertebrados.

Utilizamos métodos multivariantes de clasificación para los índices calculados anteriormente. Eliminamos el Índice de McIntosh (U) para no distorsionar los resultados.

El análisis UPGMA para los índices de algas mostró dos zonas bien diferenciadas:

Zona de baja diversidad, ya que se corresponde con los cinturones 1 y 5.

Zona de alta diversidad, representada por los cinturones intermedios (2, 3 y 4).

Estos resultados se corroboran con los obtenidos en el primer cluster de algas.

En el caso de los macroinvertebrados, el estudio de los índices ha permitido la separación de estas dos zonas, a pesar del error taxonómico.

La zona 3c aparece totalmente excluida del resto, debido a diferencias, poco observables, de los índices.
Realizamos test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk para comprobar la normalidad de los datos de todos los índices, y observamos que todos los datos son normales, con un nivel de significación mayor que 0,05 .

Al ser los datos normales, podemos hacer tests paramétricos.

Comenzamos analizando las algas. Comparamos los cinturones 1 y 5 mediante un ANOVA para corroborar que pertenecen al grupo de baja diversidad. Para aceptar el ANOVA debemos comprobar que las varianzas son iguales, esto lo hacemos con el estadístico de Levene.

Los valores de significación de ambos estadísticos para todos los índices son mayores de 0,05, por lo que las varianzas son iguales y, además, aceptamos los resultados del ANOVA. Es decir, los cinturones 1 y 5 no presentan diferencias significativas, por lo que los unimos en el grupo de baja diversidad.

Hacemos lo mismo para las zonas 2, 3 y 4, obtendiendo valores de significación mayores de 0,05 tanto en el test Levene como en el ANOVA para todos los índices, a excepción del ANOVA del Índice de McIntosh (U). Así pues, su agrupación en un grupo de alta diversidad tiene significado estadístico.

Para los macroinvertebrados, el test de Levene nos da un nivel de significación mayor de 0,05, por lo que las varianzas son iguales. Realizamos un ANOVA, cuyo nivel de significación es menor de 0,05 en todos los índices, excepto el índice de McIntosh (U).

Por tanto, el grupo de baja diversidad que nos hizo el análisis de clasificación a partir de los datos de diversidad de los macroinvertrebrados no está apoyado estadísticamente. Los valores de riqueza específica (S) no permiten realizar un ANOVA, por lo que no presentan valor.

Sin embargo, al realizar un ANOVA con los datos de los índices calculados para los cinturones intermedios 2, 3 y 4 de los macroinvertebrados, encontramos que hay significación estadística tanto para asumir igualdad de varianzas (test de Levene con nivel de significación superior a 0,005) como para asumir que no existen diferencias significativas entre estos cinturones en cuanto a sus índices (nivel de significación superior a 0,05 en el ANOVA). Por lo que podemos agrupar los cinturones intermedios 2, 3 y 4 en un grupo de alta diversidad usando tan sólo los macroinvertebrados, lo que nos permitiría su estudio a posteriori.

CONCLUSIONES

La zona intermareal no es homogénea, presenta diferencias según la zona de estudio en cuanto a la presencia de especies y a su abundancia. Las zonas más cercanas a los límites de pleamar y de bajamar son las menos diversas, ya que sufren desecación durante la marea baja y fuerte oleaje, respectivamente. Estas zonas se corresponden con los cinturones 1 y 5, en los que encontramos un bajo número de especies que están bien representadas.

En las zonas intermedias encontramos la región de alta diversidad de la zona intermareal, que se corresponde con los cinturones 2, 3 y 4 de los estudiados. En ellos encontramos gran cantidad de especies y unos índices de diversidad superiores.

Esta zona de alta diversidad puede servir de control para estudiar posibles alteraciones del medio, tanto antrópicas como naturales, que puedan causar perjuicios a estos ecosistemas. Para ello podemos medir los índices de diversidad, equitatividad y dominancia (aquí estudiados), tanto para las algas como para los macroinvertebrados, ya que se ha demostrado que pueden agruparse en este grupo estadísticamente a partir del parecido de los índices de estos cinturones intermedios.

Variaciones en los índices de los cinturones intermedios con respecto al estado actual podrían ser indicativas de alteraciones en el ecosistema, por lo que un estudio continuado de esta zona a lo largo del tiempo puede ser un buen apoyo para la conservación del Parque Natural del Estrecho de Gibraltar.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

www.elestrecho.com/arte-sur/estrecho.htm
www.rinconfotográfico.com
CD de prácticas: “Apoyo iconográfico de la biología marina”
Fa.D., García-Gómez,J.C (Coordinador)., García-Adiego,E., Sánchez-Moyano,J., Estacio,F. 1997. El litoral II: Zonas de Transición. C)Las Zonas Supralitoral y Mediolitoral. El mar (tomo2). Naturaleza de Andalucía. EdicionesGiralda.Pgs:171-194

Laura Massías Ramos

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

UNIDAD DIDÁCTICA 1º ESO LENGUA Y LITERATURA
LA EXPRESIÓN DEL SENTIMIENTO: INTRODUCCIÓN A LA POESÍA

Laura Mena Rodríguez

1. IDEAS PREVIAS / MOTIVACIÓN

Para que los alumnos se sientan parte del proceso educativo y vean que ellos mismos son capaces de llegar al conocimiento (siempre con la ayuda del docente que actúa como guía) hemos propuesto una serie de actividades para motivarlos y que a la vez no puedan servir para conocer que ideas previas tienen acerca del tema que vamos a tratar durante la unidad:

A) Repartiremos una fotocopia con fragmentos de texto. Deberán decir a qué género pertenece cada uno y él porqué de su elección. La actividad se corregirá en clase preguntando en voz alta y explicando de manera general cuáles son las características principales de cada género:

TEXTO 1-
Madre.- ¿Traes el reloj?
Novio.- Sí.
Madre.- Tenemos que volver a tiempo.
¡Qué lejos vive esta gente!
Novio.- Pero estas tierras son buenas.
Madre.- Buenas; pero demasiado solas.
Cuatro horas de camino y ni una casa ni
un árbol.
Novio.- Éstos son los secanos.
Madre.- Tu padre los hubiera cubierto
de árboles.
Novio.- ¿Sin agua?
(Federico García Lorca)

TEXTO 2-
En aqueste enterramiento
humilde, pobre y mezquino,
yace envuelto en oro fino
un hombre rico avariento.

Murió con cien mil dolores,
sin poderlo remediar,
tan sólo por no gastar
ni aun hasta malos humores.
(Quevedo)

TEXTO 4-
Este animal abunda en las regiones del norte y tiene cuatro o cinco pulgadas de largo: está dotado de un instinto curioso; los ojos son como cornalinas, y el pelo es negro azabache, sedoso y flexible, suave como una almohada. Es muy aficionado a la tinta china, y cuando las personas escriben, se sienta con una mano sobre la otra y las piernas cruzadas esperando que hayan concluido y se bebe el sobrante de la tinta. Después vuelve a sentarse en cuclillas, y se queda tranquilo.(Borges).

B) Nos adentramos ahora en el género lírico. Lo primero que deben comprender los alumnos es que la poesía surge del sentimiento.
Pondremos en la pizarra dos palabras: EXAMEN / VACACIONES
Los alumnos deberán escribir dos listas de palabras: una con lo que le sugiera la palabra examen y otra para vacaciones. Después cada uno dirá una en voz alta que iremos apuntando en la pizarra. A continuación escribiremos dos poemas breves cada uno de los cuales expresará dos sentimientos opuestos: tristeza y alegría. Así se les explicará que la poesía es la expresión del sentimiento y que los sentimientos son universales: tristeza, amor, alegría...

2. OBJETIVOS

- Conocer e identificar los géneros literarios con especial atención al género lírico.
- Concienciar de la importancia de la literatura como expresión de los sentimientos del hombre y valorar la forma estética.

- Reconocer el ritmo en la poesía a través del metro y la rima.
- Reconocer las principales figuras retóricas presentes en un poema.
- Valorar la canción como medio de transmisión cultural.
- Leer adecuadamente versos utilizando recursos orales como la entonación, el ritmo, etc.
- Utilizar adecuadamente Internet para la búsqueda de una información veraz.
- Valorar el patrimonio cultural andaluz reconociendo la importancia de sus poetas.

3. CONTENIDOS

Conceptuales:

- Los géneros literarios: la poesía.
- El verso y sus características:
- Medida: el cómputo silábico (aguda, llana y esdrújula) la sinalefa, arte mayor/menor.
- Rima: asonante/consonante.
- Las figuras retóricas (la sinestesia, la metáfora y la personificación)

Procedimentales:

- Análisis métrico de diferentes estrofas: medida y rima
- Lectura de poemas de diversos autores .
- Elaboración de textos propios y lectura en voz alta.
- Interpretación del sentimiento expresado por el autor en diferentes poesías.

Actitudinales :

- Interés por conocer los sentimientos de los demás.
- Aprecio de la poesía no sólo como medio de expresión del sentimiento sino como objeto estético.
- Respeto a las opiniones del prójimo.

4. METODOLOGÍA.

La poesía debe ser entendida por los alumnos como un medio para conocer mejor al ser humano convirtiéndose en un entretenimiento más. No debe ser vista como algo ajeno al mundo que les rodea, a sus experiencias personales o a sus vidas. Sólo a través de una metodología activa que requiera su participación podremos conseguir que el aprendizaje sea significativo y que los conocimientos adquiridos puedan ser incorporados a su vida cotidiana.

Actividades de lectura y comprensión:

¡Pobre Teresa! Cuando ya tus ojos
Áridos ni una lágrima brotaban;
Cuando ya su color tus labios rojos
En cárdenos matices cambiaban;
Cuando, de tu dolor tristes despojos,
La vida y su ilusión te abandonaban
Y consumía lenta calentura
Tu corazón al par de tu amargura;
(Espronceda)

- Busca en el diccionario las palabras subrayadas y construye una oración con cada una de ellas.
- ¿Qué sentimiento se desprende de la lectura de este poema?
- ¿A quién va dirigida? ¿es un interlocutor real o imaginario?
- Apréndete el poema de memoria para interpretarlos en voz alta en clase voluntariamente. Quién lo haga bien obtendrá un positivo.

Actividades de análisis:

Escucharemos en clase una canción actual: Terciopelo de Junior.
En la pizarra se escribirá el siguiente fragmento:

Besos con son, ritmo de terciopelo,
Labios de chocolate, besos de caramelo:
Es de terciopelo.
Las cuerdas de una guitarra
Me devuelven los recuerdos,
Son sonidos de mi tierra:
Las cuerdas de una guitarra
Ya suenan viejas.

Los alumnos deberán encontrar ejemplos de metáfora, sinestesia y personificación.

Actividades de investigación:

Utilizando Internet responde a las siguientes preguntas:

Nombra al menos 3 poetas sevillanos.
Busca información acerca de Bécquer.

Actividades de Evaluación:

Todas las actividades anteriores servirán para evaluar al alumnado. Además, al terminar la unidad los alumnos realizarán la siguiente prueba escrita:

1) Explica qué es una sinestesia y di cuáles de los siguientes ejemplos corresponden a ella:
Verde chillón. La luna me habla. Suave melodía. Tiritan las estrellas.
2) Mide la siguiente estrofa: di de cuantas sílabas consta cada verso y que tipo de rima tiene. Señala las sinalefas.

En el corazón tenía
la espina de una pasión,
logré arrancármela un día,
ya no siento el corazón.
(Antonio Machado)

3) ¿Qué crees que el poeta ha querido expresar exactamente con estos versos?

5. EVALUACIÓN

a) Criterios:

-Capacidad de compresión del tema desarrollado en un poema.
-Reconocimiento de figuras retóricas presentes en el texto.
-Ser capaz de captar la rima y el metro de una composición poética.
-Efectuar la consulta de información en diferentes medios (Internet, diccionarios) y saber clasificar la información obtenida.
-Ser capaz de elaborar textos de intención literaria a partir de sentimientos propios.
-Desarrollo de la capacidad de leer en voz alta textos poéticos con la entonación y el ritmo adecuado.

b) Instrumentos:
-Trabajo diario de clase: actividades, participación, trabajo en grupo etc.
-Cuaderno de clase
-Prueba escrita
-Actitud y comportamiento en clase.

6. MATERIALES Y RECURSOS

Fotocopias para algunas de las actividades, ordenadores provistos de Internet para la actividad de búsqueda de información, diccionarios y enciclopedias, radio CD para escuchar canciones.

7. SECUENCIACIÓN

Esta unidad está preparada para ser realizada en 8 sesiones. Señalamos que además de las actividades desarrolladas en la metodología el docente siempre deberá hacer de guía y dar breves explicaciones haciendo hincapié en los conceptos básicos que el alumnado debe adquirir. No olvidemos no obstante que se trata de alumnos del primer curso y por tanto conviene dar mayor importancia a los contenidos procedimentales.

8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La atención a la diversidad se realizara planteando actividades de refuerzo y ampliación según las necesidades del alumnado:

Actividades de ampliación:

Lo que se muestra a continuación es un ejemplo de soneto. Léelo atentamente y contesta a las preguntas con ayuda de un diccionario y una enciclopedia:

SONETO XIII
A Dafne ya los brazos le crecían,
y en luengos ramos vueltos se mostraba;
en verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que el oro oscurecían.
De áspera corteza se cubrían
los tiernos miembros, que aún bullendo estaban:
los blancos pies en tierra se hincaban,
y en torcidas raíces se volvían.
Aquel que fue la causa de tal daño,
a fuerza de llorar, crecer hacía
este árbol que con lágrimas regaba.
¡Oh miserable estado! ¡oh mal tamaño!
¡Que con llorarla crezca cada día
la causa y la razón porque lloraba. (Garcilaso de la Vega)

Observa la disposición del poema ¿Cuál es la estructura básica de un soneto? ¿y su metro y rima? Lee el poema en alto para captar el ritmo.

¿De que trata el poema? Cuenta el mito de Apolo Y Dafne.
¿Por qué crees que el poeta está interesado en contar este mito de la antigüedad clásica? ¿Qué simboliza?

Actividades de refuerzo

Análisis métrico de los siguientes versos. ¿Qué sentimiento trata de expresar el poeta?

a) Un manotazo duro, un golpe helado,
un hachazo invisible y homicida,
un empujón brutal te ha derribado.
No hay extensión más grande que mi herida;
lloro mi desventura y sus conjuntos
y siento más tu muerte que mi vida
(Miguel Hernández)

9. CONTENIDOS TRASVERSALES.

En esta unidad se insiste a través de la poesía en reconocer los sentimientos del prójimo y respetarlos. Debemos instar a los alumnos a que sepan escuchar a los demás a través de las actividades que hemos preparado a lo largo de la unidad. De este modo contribuiremos a la educación cívica y para la paz.

Laura Mena Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LOS COLORES EN EL HÁBITAT ESCOLAR Y DE ESTUDIO

Laura Sánchez Dubos

Desde niño y a lo largo de nuestra vida, la predilección por diferentes colores y sus tonos se manifiesta cotidianamente a la hora de comprar nuestra ropa, elegir el color de nuestro coche, pintar y decorar nuestras casas y habitaciones, etc.

Se podría pensar que estas preferencias por colores determinados podrían ser equiparables a meras predilecciones aleatorias, pero lo cierto, es que además del conocido efecto emocional que produce en los individuos, se ha relacionado a los colores en numerosas ocasiones con efectos físicos como el ritmo respiratorio incluso la presión sanguínea del sujeto. Es por ello que la utilización de estos colores en el hábitat escolar y de estudio repercute en este, como tarea cotidiana que representa nuestra formación académica, siendo más acusada este efecto a edades de mayor absorción sensitiva como es el caso de los alumnos de primaria.

Los colores son propulsores emocionales, cuya percepción contribuye a captar sensaciones las cuales se manifiestan a través de derivaciones físicas y psíquicas.
Es por ello fácil comprobar, como habitualmente las clases de los alumnos de primaria, son adornadas con colores y dibujos llamativos con el fin de transmitir una fuente continuada de percepción que contribuya el acomodo emocional de los niños y a su aprendizaje.

Pero como apunta León Trahtemberg en su artículo de 15/05/06 en el diario de opinión America´s Daily: <<el color excesivo es nocivo para el aprendizaje (...),-para señalar a continuación- (...) que dado el efecto motivador que ejerce el uso de los colores en los niños pequeños, muchas profesoras de inicial y primaria acostumbran adornar sus aulas de clases con hojas interactivas, fotos y dibujos coloridos. Sin embargo esto puede llegar a ser contraproducente>>.

Varios estudios de contrastada confianza, llegaron a la conclusión después de analizar una muestra de niños de segundo grado de primaria, que el exceso de colores en las aulas más que ser un acicate y una ayuda en el aprendizaje del niño, suponía una perturbación en su concentración con el consiguiente efecto en sus resultados académicos. Todo esto era debido a que el excedente percibido de color, irrumpía en el campo visual de los niños desconcentrándolos al distraer su atención, afectando además la capacidad de captar e interiorizar temas nuevos.

Los estudios llegaron a esta conclusión después de comprobar que los logros académicos de aquellos niños cuyas mesas eran blancas y no de color, y cuyas aulas no tenían un exceso de colorido, obtuvieron mejores resultados académicos en el experimento que aquellos a los cuales se les impartía clases sobre mesas empapeladas de colores y aulas recargadas de tonos llamativos.

Pero la interiorización y captación de temas nuevos se prolonga a lo largo de nuestra carrera académica, donde los colores además de jugar un papel importante en el ambiente de estudio, como puede ser el caso del color de las habitaciones donde realizamos esta tarea, también es un aspecto reseñable a la hora de subrayar nuestros apuntes y anotaciones.

En primer lugar trataremos las influencias emocionales y sensoriales que los diferentes colores pueden aportar a una habitación donde realizamos el esfuerzo que conlleva la tarea del estudio, ya que el color es una parte del espectro lumínico. Veamos algunos colores:

Color blanco: es asociado a la luz y se considera el color de la perfección y produce sensación de seguridad y frescura.

Color amarillo: es asociado a la alegría, felicidad, inteligencia y energía, estimulando la actividad mental y muscular. Aunque en exceso provoca un efecto perturbador importante, como es el caso de los bebés que lloran más en habitaciones amarillas.

Color naranja: asociado a la creatividad, el éxito, ánimo y al estímulo.

Color rojo: es muy intenso a nivel emocional, que puede afectar en demasía a la atención del estudiante.

Color azul: es asociado a la estabilidad y la profundidad. Se le considera un color relajante muy beneficioso tanto para el cuerpo como para la mente, ya que retarda el metabolismo. Es un color que siempre va unido a la tranquilidad y la clama.

Color verde: es asociado a las cualidades de estabilidad y resistencia, ligado emocionalmente a la seguridad.

Color negro: esta muy ligado a cualidades como la elegancia, el poder, la formalidad y seriedad, aunque es un color asociado a la tristeza y el desánimo.

Por último y uno de los aspectos mas básicos a la hora de nuestro aprendizaje académico, es el del subrayado con sus diferentes colores en un intento de ponderar según la importancia de las ideas. Es una cuestión que a ninguno de nosotros ha pasado desapercibida a la hora de esquematizar y estructurar nuestras jornadas de estudios.

Está comprobado que el subrayado a color favorece la retentiva gracias a una mejor visualización de las anotaciones y textos, siempre que los colores utilizados no acaparen más nuestra atención que el texto subrayado en cuestión. Por ello, quizás lo más recomendable sea, efectuar los subrayados de las ideas más importantes con el color rojo, resaltando su importancia al ser un color vivo pero sin llegar a ser excesivamente vislumbrante, mientras que el contenido que complementa esa idea es recomendable hacerlo en azul, ya que facilita la lectura comprensiva al ser un color relajante que favorece la comprensión.
El subrayado con colores conocidos popularmente como *chillones*, en su justa medida puede ayudar a una mejor comprensión y absorción mental, pero en demasía, puede provocar no más que una aglomeración de fuertes tonalidades que perturba nuestra atención acaparando nuestro campo visual.

Es pues la cuestión fundamental, el advertir que un uso excesivo de colores puede pasar de ser un estímulo para el aprendizaje a convertirse en un efecto perturbador del mismo, equiparándose los colores, a otros agentes que pueden afectar el hábitat escolar y de estudio como podrían ser: la luz, la temperatura y el sonido.

Laura Sánchez Dubos

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

ACERCAR AL ALUMNADO A LA PSICOLOGÍA A TRAVÉS DEL CINE

Laura Triviño Cabrera

1. Introducción

El trabajo, que aquí presentamos, tiene como objetivo principal dar a conocer una posibilidad para acercar al alumnado a una unidad didáctica ayudándonos de una herramienta tan eficaz como es el cine. Para ello, hemos seleccionado un aspecto a estudiar por los alumnos dentro del temario de la asignatura optativa de Bachillerato de Psicología y así pues, pasar a comprobar en una película lo estudiado previamente. Pretendemos elaborar una especie de análisis y al mismo tiempo de guión de todo aquello que debería ser motivo de debate y de reflexión una vez finalizado el film.

Por tanto, trataremos de explicar una pauta metodológica muy efectiva para que los alumnos ejerciten adecuadamente el aprendizaje significativo posteriormente al aprendizaje memorístico. Creemos que esta actividad, la proyección de una película, es muy adecuada y motivadora para la total comprensión del tema que se impartió con anterioridad en el aula.

El film que hemos elegido es Mejor Imposible (1998), ganadora de dos Óscar al mejor actor (Jack Nicholson) y a la mejor actriz (Helen Hunt). El protagonista de la película es el magnífico actor Jack Nicholson. Esta película nos ofrece la posibilidad de observar cómo se manifiesta el trastorno obsesivo-compulsivo en el personaje de Melvin, protagonista de Mejor Imposible.

2. El trastorno obsesivo-compulsivo

Como hemos señalado anteriormente, el primer paso será explicar a los alumnos en qué consiste el trastorno obsesivo-compulsivo. Ante todo, estamos ante un trastorno psicológico entendido como «una forma de conducta atípica, inquietante, inadaptada e injustificable».

Los trastornos obsesivo-compulsivos se manifiestan en personas que se sienten obligadas a repetir pensamientos indeseables continuamente o a repetir una y otra vez ciertos actos o rituales. De esta manera asociaremos esta definición con lo que le sucede al protagonista de la película. Por tanto, dividimos los trastornos en obsesiones definidos como «pensamientos, ideas, imágenes o recuerdos inapropiados, no experimentados como voluntarios, sino como invasores de la conciencia y considerados como repugnantes o sin sentido»[1]; y en compulsiones entendidos como «conductas repetitivas, hechas de forma estereotipada (se denominan rituales) y se realizan en respuesta a una obsesión. La conducta no tiene una finalidad en sí misma, sino que está orientada a prevenir algún acontecimiento futuro»[2].

Los mecanismos de defensa características de la neurosis obsesiva son el aislamiento y la anulación retroactiva. El protagonista de la película es un ser solitario y aislado al que sólo le acompaña el piano. A ésto hay que añadirle que es escritor y que trabaja en su casa y no quiere que nadie le interrumpa. Se aleja de la sociedad en la que se encuentra y no quiere trato con ninguna persona. Al comunicarse con los demás, contesta de manera grosera e hiriente.

3. El trastorno obsesivo-compulsivo en el comportamiento de Melvin

3.1. ¿Por qué sabemos que Melvin padece el trastorno obsesivo-compulsivo?

Para responder a esta pregunta trasladaremos todos y cada unos de los ejemplos que permiten comprobar que Melvin desarrolla este trastorno. En primer lugar al inicio de la película observamos como Melvin lleva guantes y no los usa porque haga frío, todo lo contrario por la vestimenta sabemos que es verano. Los guantes los emplea para no tocar nada de la calle con las manos; más bien es una protección a posibles enfermedades. Por tanto, encontramos una obsesión “el miedo a enfermedades” y para evitarlas utiliza compulsivamente guantes que tira a la basura cuando llega a casa. En el momento que Melvin no tenga puestos los guantes se las ingeniará para no tocar nada con las manos. Recurrirá a un pañuelo para llamar al timbre de la casa de la camarera y abrir la puerta; o mediante la manga de la chaqueta que le ayudará a abrir la puerta del taxi.

Por otra parte, cada vez que Melvin se lava las manos utiliza dos fardos de jabón que desecha al término de esa acción. En una imagen de la película podemos apreciar que el armario se encuentra completamente repleto de paquetes de jabón. También repite las siguientes palabras cuando pasea por la calle: “Sin tocar, sin tocar”. Y jamás pisa las líneas de la acera. Le afecta tanto este hecho que cuando va a visita al psiquiatra, esto es lo que se dirá a sí mismo: “La peor acera de Nueva York”. Ese pánico a no pisar las líneas se ve reflejado

[1] ULLOA, NÚÑEZ, Luis: *Psicología,* Ed. Mc Graw. Hill, Madrid, 2004, pág. 278
[2] Ibídem.

cuando entra en una tienda y se queda en la puerta porque no puede pisar las innumerables líneas que constituyen las baldosas. Comprará una chaqueta desde la puerta.

Volviendo al tema del miedo a las enfermedades, este síntoma se advierte cuando Melvin le dice al hijo de la camarera que procure taparse la boca cuando tosa: "Niño, tápate la boca cuando tosas". Hay que añadir que cuando la camarera dice la palabra "hospital" (tiene que llevar a su hijo al hospital), el rostro de Melvin es de verdadero pavor y aún más, cuando llega a la puerta del hospital (finalmente no entrará).

La segunda compulsión aparece al principio de la película cuando Melvin entra en su casa y abre-cierra la cerradura cinco veces. El mismo número de veces que destinará a encender y apagar la luz.

En tercer lugar, nos encontraremos la idea obsesiva que tiene Melvin por almorzar todos los días en la misma mesa y por tanto, que le sirva la comida siempre la misma camarera. Utilizará cubiertos de plástico, y esta costumbre lleva a la camarera a preguntarle que cuál es el motivo por el que no prueba los del restaurante y el protagonista contestará: "Veo el servicio, tomo precauciones". La obsesión por disponer de la misma mesa y de la camarera conducirá a Melvin a pagarle un médico al hijo de Carol para que ésta siga trabajando y de esta manera, no modifique su costumbre de almorzar en su mesa y que Carol le atienda siempre. Es enemigo de los cambios, necesita sentir que controla la situación. Y esto último lo enlazaríamos con el hecho de que al enterarse de que tiene que devolver el perro, no puede soportar esta idea, respirará hondo y se dirá así mismo: "Estoy bien". Podemos relacionar el acto compulsivo anterior de utilizar cubiertos de plástico con el suceso que tendrá lugar en el restaurante al que lleva Melvin a Carol a cenar. A Melvin le obligan a entrar con chaqueta y corbata; y como Melvin no lleva, le comentan que no se preocupe porque el restaurante tiene a disposición alguna que otra. Le traen la chaqueta y Melvin dice: "No pienso ponerme una chaqueta que me infecte una plaga infecciosa". Así que Melvin deja a Carol plantada allí sola y va a comprar a una tienda una chaqueta y una corbata. He aquí la obsesión por el contagio de enfermedades que hemos visto tanto en el caso anterior como en el inicio de este apartado. Cabe destacar que bebe agua embotellada.

A estas situaciones hay que añadirle que Melvin repita continuamente una expresión que nos da entender una actitud obsesiva en el sentido de que observa las cosas con temor: "Ni una pizca de suerte".

Por otro lado, otra acción compulsiva podemos apreciar cuando Melvin se levanta de la cama, no se coloca el zapato y ya está: sino que cada pie debe dar una especie de golpe en el suelo a un lado y a otro del zapato hasta ponérselo finalmente.

Otra obsesión que vemos en el protagonista se produce cuando está ordenando su maleta para el viaje. Todos los elementos los ha situado en la cama, clasificándolos uno a uno, incluso con pegatinas. El orden y la exactitud son constantes que aparecen continuamente en Melvin. De hecho, incluso ha clasificado los CD´s que llevará al viaje según el ambiente que se respire en el coche: "para romper el hielo", "para animar el ambiente", etc. Melvin le comentará a sus compañeros: "Tengo todo el viaje programado". La repetición emerge nuevamente cuando Melvin reitera cuatro veces mientras que llega hasta la mesa del restaurante: "¿Tienen cangrejo?". Carol le pide a Melvin que la lleve a bailar y que se va a vestir. El protagonista le responde que se va a dar una "ducha rápida". Finalmente lo que se supone que es una ducha rápida se convertirá en una ducha que tardará varias horas. Otro comportamiento curioso es que cuando coge el teléfono suele carraspear y luego preguntar quién es.

Un apunte final sería el hecho de que Melvin le comentará a Simon y a Carol que "lo que te jode es que haya tanta gente que lo pase bien". Aquí se refleja el pesimismo de Melvin y que parte de sentirse desgraciado es porque muchos tienen una vida maravillosa, mientras que él ha sufrido mucho en su vida.

3.2 La figura del psiquiatra en el film y la supresión de algunos comportamientos obsesivos-compulsivos en Melvin

Melvin decide ir a su psiquiatra después de sentirse triste por la marcha del perro del vecino. De hecho, Melvin, mientras toca el piano, se dirá a sí mismo: "Por un perro, por un perro feo". Entra sin llamar a la puerta y exclama "Socorro" y que le había resultado muy difícil ir hasta allí. El psiquiatra le responde que no puede atenderle y Melvin le contesta: "Usted fue el que me dijo que tenía trastorno obsesivo-compulsivo. No le extrañe entonces que irrumpa así. Dijo que podía ayudarme. He cambiado una sola pauta, tal y como usted me aconsejó".
Aquí hay dos partes claves. Por un lado, el propio Melvin sabe cuál es su trastorno y en segundo lugar, conoce cuál es la solución para comenzar a eliminar ese trastorno: cambiar una pauta. Melvin había cambiado una única pauta inconscientemente. Nos estamos refiriendo a que Melvin se coloca en otra mesa del restaurante porque quiere vigilar al perro que se encuentra fuera, por si se lo roban. Sería algo impensable ya que incluso una vez llegó a echar a una pareja de su "mesa" porque no consentía sentarse en otra.

Melvin exclama que había cambiado la disposición de los muebles de la consulta. Y el psiquiatra le dice que los cambios a Melvin no le gustan y que solo se preocupa de sí mismo; pues seguramente que ni habrá notado que se ha dejado barba y que hace dos años que deja de visitarle. Es curioso que Melvin le reproche al psiquiatra que le ayudaría. Y más tarde intuiremos que dejó de ir porque no pensaba tomarse las pastillas que le recetaba el psiquiatra. Melvin expresa su "odio" por las pastillas. Cabe la posibilidad de que

deduzcamos que Melvin ha cambiado una pauta no por sí mismo, no porque él tomase la iniciativa, sino por su interacción con los demás. La ayuda se la ha proporcionado la salida de su aislamiento; y no las visitas al psiquiatra.

Podríamos observar una terapia propuesta por el psiquiatra de Melvin, teniendo en cuenta que «el objetivo de la terapia es enseñar a ver los problemas como desafíos y no como amenazas»[3], es decir, el psiquiatra propone a Melvin que sea valiente para poder cambiar una pauta en su vida. Se trataría de que pensara en logros pequeños (cambiar de mesa en el restaurante); pensamiento práctica, por ejemplo, ver los acontecimientos de manera positiva; pensar en el futuro y no en el pasado (no hablar de "nunca una pizca de suerte").

Una buena terapia para Melvin sería la cognitivo-conductual que trata de mantener, cambiar o suprimir una conducta. Esta terapia «aborda problemas conductuales y no "enfermedades mentales", lo que supone una actitud completamente diferente ante los problemas psicológicos»[4].

Sería más apropiado que Melvin fuera a un terapeuta ya que éstos se preocupan de problemas de aprendizaje y/o cognitivos, de la falta de habilidades emocionales o sociales y que enseñan cómo afrontar los problemas. Esta terapia abordaría los siguientes aspectos: conducta "patológica" es considerada como una respuesta inadecuada a una situación externa concreta; la modificación de conducta implica buscar las causas de los conflictos que asolan al individuo, no al responsable de ellos; importan más los determinantes actuales que sus antecedentes lejanos; la terapia cognitivo-conductual estudia la adquisición, consolidación y extinción de la conducta. En relación a las fases de análisis serían la evaluación detallada de la conducta; estudiada la conducta, delimitar los objetivos de la terapia; modificar la conducta a través de técnicas de modelado (tratamiento de fobias) y entrenamiento asertivo (aprender formas de comportarse para aplicar en su contexto social); y valoración de los resultados.

3.3. ¿Cuál es la causa por la que Melvin padece el trastorno obsesivo-compulsivo?

El **modelo psicoanalítico** es el que mejor responde a esta pregunta ya que «considera que los trastornos obsesivo-compulsivo son mecanismos de defensa inadecuados en contra de la ansiedad producida por conflictos agresivos inconscientes. Los freudianos sugieren que el problema se inicia con impulsos del ello que se manejaron rudamente en la infancia, por ejemplo, los que fueron severamente castigados»[5]. Aplicamos este modelo porque en un momento de la película, Melvin explica lo siguiente: "¿Te gustan los dramas?, ¿Quieres escuchar uno? Mi padre no salió de la habitación durante 11 años. Solía pegarme con una vara si me equivocaba al tocar el piano". Es evidente que Melvin tuvo una infancia muy dura en la que continuamente sufría castigo físico y de ahí podría originarse este trastorno según este modelo. Personalmente creo que este modelo es el que mejor responde al motivo por el que apareció este trastorno en Melvin. Podemos señalar otros modelos como el de aprendizaje, para el que las obsesiones y compulsiones son reacciones aprendidas reforzadas por su capacidad de reducir la ansiedad. En segundo lugar, tenemos las denominadas conductas supersticiosas y por último, el modelo cognoscitivo que considera que el trastorno obsesivo-compulsivo es un intento de garantizar el orden y la predictibilidad.

4. Conclusión

El cine aplicado a la psicología es una buena forma de observar distintos comportamientos y constituye un valioso ejemplo para llegar a acercarnos a la verdadera realidad por la que pasa un enfermo.

Laura Triviño Cabrera

[3] ULLOA, NÚÑEZ, Luis: *Psicología,* Ed. Mc Graw. Hill, Madrid, 2004, pág. 282.
[4] ULLOA, NÚÑEZ, Luis: *Psicología,* Ed. Mc Graw. Hill, Madrid, 2004, pág. 284.
[5] DARLEY, John; GLUCKSBERG. Sam: *Psicología,* Ed. Prentice Hall, México, 1990, p. 651.

EL INTERÉS DEL ALUMNADO SOBRE LAS CIENCIAS

Lidia Gómez Aguilar

Según datos recogidos de la unidad de estadísticas de la Junta de Andalucía en el curso académico 2005-2006, cursaron el primer curso de bachillerato en los centros docentes andaluces 63.613 alumnos/as, de los cuales el 3,2% lo realizó en el bachillerato de Artes, el 4,4% en el Tecnológico, el 36,2% en el de Ciencias de la Naturaleza y Salud y el 56,1% en el de Ciencias sociales y Humanidades.

Si se realiza un estudio de estos datos, recogidos de la misma fuente, para los años comprendidos desde 1998 hasta el 2006, nos encontramos: que el número de matriculaciones en el bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, ha ido disminuyendo desde un 45% hasta un 36%; este mismo hecho ha sucedido con el bachillerato Tecnológico, decreciendo el número de matriculas de casi un 8% hasta un 4.5%, en los mismos años respectivamente.

En el próximo año académico 2008-2009 se implantará la L.O.E. en la etapa de Bachillerato, en el cual se unificará el actual bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud con el bachillerato Tecnológico, quizás esta sea una medida que ha tomado el ministerio para remediar esta realidad y equiparar la proporción de alumnos/as matriculados en los distintos bachilleratos.

Según establece la Ley Orgánica de la Educación, en el segundo ciclo (4º curso) de la enseñanza secundaria obligatoria es cuando el alumnado va a recibir nociones científicas de temas como la cinemática, dinámica, elementos químicos, etc.... en la asignatura de física y química la cual es optativa, por tanto un/a alumno/a puede llegar a bachillerato sin tener conocimientos de estos temas tan fundamentales para poder cursar estudios universitarios en las facultades de medicina o ingeniería.

Ante esta realidad quizás debamos plantearnos cuales son los motivos por los que el alumnado no quiera adquirir conocimientos del ámbito científico-tecnológico, cuando aún queda mucho por conocer, investigar y descubrir dentro este mundo y siendo tan útil para la sociedad.

Es mi opinión personal que el alumno/a esquiva cualquier dificultad que pueda tener en su aprendizaje para así poder obtener su titulación de una forma menos costosa, es decir, aplica la " ley del mínimo esfuerzo", y ante la disyuntiva de elegir por una u otra materia prefiere aquella que tenga menos problemas para poder aprobarla. Es decir estamos potenciando una titulación a toda costa aunque para ello no dispongamos de profesionales científicos en un futuro.

En definitiva, podemos afirmar que el interés de los alumnos/as por la ciencia y la tecnología está disminuyendo progresivamente en la comunidad autónoma de Andalucía, según datos recogidos de la unidad de estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Lidia Gómez Aguilar

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA CULTURA ANDALUZA DESDE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Lorena Mancilla Cisneros

El docente del área de lengua y literatura puede acudir a numerosas fuentes y recursos didácticos para tratar su materia desde textos periodísticos hasta fórmulas orales expresadas por los propios alumnos, pasando por géneros literarios, páginas web, documentos cinematográficos y la propia cultura andaluza.

La recién estrenada orden del 10 de Agosto de 2007 de la Junta de Andalucía ya lo indica cuando apunta que las destrezas básicas, escuchar, hablar, leer y escribir, deben abordarse también desde lo "andaluz".

Queda claro que una de las funciones de la escuela para con el alumnado es la socialización y es también donde empieza su conocimiento "consciente" de la realidad que lo rodea. Por lo que ¿qué mejor forma que aprender y comprender nuestra cultura desde nuestros hábitos lingüísticos y nuestra tradición literaria?

Los alumnos y las alumnas pueden a través de los textos literarios valorar su ciudad conociendo qué calles, que barrios, qué fuentes, qué iglesias,... sirvieron de inspiración para los más brillantes escritores no sólo de la literatura andaluza sino también española (recuérdese, por citar algún ejemplo de una larga lista, las referencias que hacen Lope de Vega, Cervantes o Zorrilla de la ciudad de Sevilla, Alberti de Cádiz o García Lorca de Granada). La lectura de esos fragmentos junto a la visita de esos lugares, incluido quizás en un Plan de Lecturas, sea útil no sólo para saber más de un autor o del proceso de composición literaria, sino también para conocer un espacio emblemático de la ciudad, pues una simple mención del ayuntamiento municipal sobre la relación de un escritor con un barrio a través de una placa conmemorativa o mediante un monumento puede servir como pretexto para reflexionar sobre la belleza artística de la cultura andaluza. Puede explotarse además esos lugares especiales para "sacar jugo" a la capacidad creativa de los alumnos y alumnas, que ellos sean los que creen composiciones, y para que sepan establecer relaciones coherentes entre textos y "monumentos", con lo que quedaría conectado con los contenidos que deberíamos abordar según la Consejería de Educación andaluza (crear y recrear textos de intención literaria, lectura y comprensión de textos cercanos a la realidad local y regional de los jóvenes, conocer la literatura escrita de temática andaluza y de autores y autoras andaluces, entre otros).

No podemos olvidar tampoco la relación establecida entre literatura-flamenco –Andalucía, pues las tres partes quedan intrínsecamente interrelacionadas, puesto que el flamenco como forma poética está vinculado a las raíces andaluzas, con el sentimiento del oprimido, del campesino, del obrero, del minero, del pescador,... es la expresión bien del sufrimiento, del "quejío", bien de la alegría, una vía para estudiar las diferentes formas métricas y retóricas en virtud de la intención. También el folclore andaluz obtuvo una espléndida colaboración contando con un buen número de escritores cuyas composiciones han servido para inspirar melodías que han sido transmitidas de generación en generación (piénsese en algunos poemas de García Lorca o Machado). Ello queda conectado con el objetivo propuesto por la Junta de conocer la literatura oral andaluza. El docente debe guiar al alumnado para conocer esta triple relación, pero también puede servirle como pretexto para que desarrolle unas técnicas de investigación, puesto que la literatura oral de nuestra tierra no sólo se reduce al flamenco y a la saeta, pues existen una cantidad de refranes, dichos y adivinanzas autóctonos que son útiles para profundizar en su educación literaria y para entender, un poco mejor, la esencia andaluza. ¿A qué documentos deberán acudir nuestros alumnos y alumnas? Indudablemente un lugar, a estas alturas bien conocido por todos, es el "world wide site" (Internet) como fuente rica en documentos, pero no debemos olvidar también que nuestros jóvenes tienen que ir conociendo el mundo exterior y a veces se olvida que una de los mejores testimonios de esta literatura oral son las personas más veteranas de nuestra comunidad ante quienes la juventud de hoy no muestra todo el aprecio que debiera. Con ello trataríamos de nuevo tres aspectos: la educación lingüística, literaria y comunicativa, la cultura andaluza y la educación en valores. El primero en tanto que están aprendiendo nuevas formas literarias y pondrán en marcha la adecuación de su expresión a la situación comunicativa en ese cara a cara con su "interlocutor-fuente de información", con lo que ya desarrollan al mismo tiempo un respeto y una valoración hacia los demás, y en cuanto a la cultura andaluza porque conocen una de las formas orales más típicas de su tierra.

Si consideramos que ciertos aspectos de la historia de Andalucía es mejor aprenderla a través de los mayores, la realidad de nuestra comunidad queda hoy mejor manifestada por los medios de comunicación, ya sean escritos o audiovisuales. Los problemas sociales, económicos, políticos, así como las características de la comunidad se reflejan en periódicos y programas radiofónicos y televisivos. Son éstos unos medios útiles para poner al alumnado en contacto, de forma responsable y crítica, como indicábamos más arriba, con la realidad que les rodea, con sus características, virtudes y problemas. Así es una buena vía para tratar otros dos aspectos: desarrollar una actitud crítica antes los medios y el conocimiento del mundo andaluz en su dimensión lingüística y social a través de la recepción de los textos periodísticos. Con lo que queda vinculado con el objetivo de la orden del 10 de Agosto de 2007 que apunta a conocer y entender la diversidad y riqueza de las hablas andaluzas y relacionarla con el español de Suramérica y con la lectura y comprensión de textos cercanos a la realidad local y regional.

A través de los mass media y del cine se puede percibir una globalización de las culturas y las sociedades, pero también muestran la diferenciación entre unos y otros, quizás transmitiendo estereotipos, en los que la mayoría de las veces los andaluces y andaluzas salimos

perdiendo por la imagen despectiva que se da de nosotros, y otras emitiendo mensajes de nuestras costumbres y avances en el terreno científico y tecnológico. Los medios audiovisuales, especialmente, deben ser objeto de especial interés, suscitando un análisis crítico para evitar que la figura del andaluz sea interpretado desde una perspectiva despectiva y grotesca y lograr que los alumnos y alumnas le den el valor que se merece, ni más ni menos. Hay que desechar de sus mentes que en el sur se habla mal y hacerles ver lo positivo y lo mejorable de las hablas andaluzas (lo que quedaría conectado con saber escuchar con respeto la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades), sólo así podremos conseguir que entiendan y respeten la variedad lingüística española, pues no hay mejor fórmula que enseñarles a ser críticos con lo propio, para reconocer el valor de las otras formas del español y del resto de lenguas existentes en nuestro país.

A través de todo estos “pretextos” pueden reflexionar sobre qué es y qué significa ser andaluz, pues supone un sentimiento que manifestamos con nuestro comportamiento actitudinal y lingüístico, que fluye en nuestros paisajes, en nuestro ambiente y en nuestro arte y por lo que de manera consciente debemos hacer ver a los jóvenes que son un eslabón fundamental para el desarrollo de nuestra cultura. (Ello también refleja el carácter instrumental del área de lengua y literatura y manifiesta la importancia de esa participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje).

Bibliografía:

Orden del 10 de Agosto de 2007, publicado en el BOJA por la Consejería de Educación y Ciencia.

Lorena Mancilla Cisneros

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE DROGAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Lucía Alcázar Pradas

1. INTRODUCCIÓN

Se utiliza el término "droga" para designar a todas aquellas sustancias o conductas capaces de crear dependencia, por lo que dicho concepto no se restringe a las llamadas "drogas legales", sino que se consideran de manera prioritaria las que son de mayor uso social (alcohol, tabaco, cannabis, etc.) y que generan graves problemas sociales y sanitarios. Por ello, es de gran importancia realizar programas para concienciar a los más jóvenes y a la comunidad que los rodea. También es importante resaltar que este problema social afecta a todos los ámbitos sociales y no distingue entre clases.

Ya que nos vamos a centrar en el ámbito escolar, el objetivo prioritario de este programa es el de informar a los alumnos sobre las distintas drogas y los riesgos y consecuencias derivados de su consumo, para fomentar un no a las drogas en el momento oportuno. Este programa usa como marco teórico el modelo biopsicosocial, en el que se implican la Psicología Comunitaria, los Servicios Sociales comunitarios y la Salud Comunitaria.

2. FUNDAMENTACIÓN/ JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este programa viene justificado por la situación que se vive en nuestra sociedad, ya que cada día son más las personas que consumen algún tipo de sustancia y sufren una adicción a ella. En los jóvenes el consumo suele iniciarse con sustancias legales tales como el tabaco o el alcohol, y a continuación hay posibilidad de que comiencen a consumir drogas ilegales como el cannabis o la cocaína. Las edades de iniciación al consumo de drogas suele estar entre lo 13 y 16 años, lo que supone otra justificación, ya que son edades muy tempranas y se debe intervenir lo antes posible con jóvenes que aún no han comenzado a consumir, llevando a cabo una intervención primaria.

Aunque en la actualidad se cuenta con muchos programas de intervención contra la drogadicción, es obvio que en nuestra sociedad, no se han obtenido los resultados esperados. El problema en cuestión puede centrarse en el alto coste de los mismos o la ignorancia del pueblo acerca de estos programas. Es por ello, que creemos importante fomentar la participación de la comunidad en distintos planes de acción para potenciar la implicación, pudiéndose obtener mejores resultados.

3. OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Proporcionar estrategias necesarias para prevenir el consumo de drogas a personas aun no iniciadas en el consumo.
- Mejorar la calidad de vida en la población.
- Intentar que el programase se aplique en otros ámbitos diferentes.
- Proporcionar alternativas al consumo de drogas.

Objetivos Específicos

- Ofrecer información adecuada a los jóvenes sobre los diferentes tipos de drogas, sus consecuencias y los riesgos asociados a su consumo.
- Potenciar la participación de grupos, asociaciones, entidades que están en contacto directo con los adolescentes (familia, profesores, asociaciones juveniles...)
- Educar a la comunidad en general usando ejemplos de casos de drogadictos que pueda llamar la atención de los jóvenes.
- Presentación de las campañas que se realicen en prevención de drogodependencias.
- Explicar a los más jóvenes las repercusiones para la salud física, psíquica y social que acarrea el consumo de drogas.
- Intentar que el mismo programa se lleve a cabo en diferentes centros.
- Presentar el programa en ámbitos familiares, comunitarios.
- Llevarlo a cabo en diferentes ciudades, provincias, etc., para que pueda ser utilizado por más profesionales en diversos lugares relacionados entre sí por la preocupación hacia el problema de la drogadicción.
- Promoción de actividades extraescolares (deportes, pintura, etc.) como alternativa al consumo de drogas.

4. TEMPORALIDAD

El programa tendrá una duración de 9 meses, debido a que es la duración del curso escolar, siendo ésta una etapa del año donde las relaciones entre la comunidad son mayores. Dicha duración estará compuesta por 4 fases:

1ª Fase

En esta fase comenzaremos con la búsqueda y adquisición del material necesario para llevar a acabo nuestro programa y nos centraremos en la formación de los sujetos intentando conseguir una coordinación adecuada para trabajar con una mayor comodidad. (Duración 1 mes y medio).

2ª Fase

Comenzar las actividades específicas planteadas anteriormente (charlas para informar, presentaciones de campañas de prevención, vídeos...). (Duración 5 meses).

3ª Fase

Evaluación del programa de intervención. (Duración 1 mes).

4ª Fase

Seguimiento de los resultados obtenidos. (Duración 1 mes y medio).

5. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Para llevar a cabo nuestro programa, teniendo en cuenta que lo realizaremos con alumnos de 6º curso del colegio Gamarra de Málaga, necesitaríamos una serie de medios, tanto humanos como materiales:

Los recursos humanos

- Médicos y psicólogos, que serían los encargados de impartir las charlas informativas.
- Profesores de los jóvenes, debido a la gran influencia que poseen sobre el alumnado por el día a día.
- Personal de centros de rehabilitación e integración de drogodependientes y enfermos allí tratados para que cuenten sus experiencias vividas.

Los recursos materiales

- Vídeos informativos, que pediríamos a centros de rehabilitación.
- Documentales.
- Equipo audiovisual formado por una televisión y un vídeo, para hacer uso de los documentales y vídeos informativos.
- Uso del salón de actos del centro donde realizamos las charlas.
- Diversos tests para comprobar el grado de concienciación, comprobar si nuestro programa va bien encaminado, etc.
- Panfletos, carteles, libros informativos, etc., para una mayor información y decoración de las aulas.
- Proyector de diapositiva, para la exposición de diversas transparencias que ayuden a una mejor comprensión de las charlas.

6. PLAN DE EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

La ejecución del programa se realizaría siguiendo los pasos de las fases en las que lo hemos dividido.

La primera fase consiste en la búsqueda del material y la coordinación de los jóvenes. Las actividades comenzarían mediante algunas reuniones con profesores del centro en cuestión para solicitar materiales, comentar e informar en que va a consistir el programa para ver si están de acuerdo o si tienen alguna idea más que podamos incluir. A continuación, una vez aceptada nuestra proposición, nos dirigiríamos a buscar el resto de materiales necesarios. Un ejemplo de material sería el de test de evaluación de ambientes escolares, alguno que mida el conocimiento y opinión acerca de las drogas, etc. Se pedirían vídeos, panfletos y libros informativos a centros de rehabilitación, de servicios sociales, a centros de salud y al Área de la Juventud, para poder repartirlos en la escuela y pegarlos para decorar las clases. Después se procedería a crear grupos entre los alumnos para hacer más fácil el estudio de los resultados, además de ser más llevaderas las charlas y vídeos.

En la segunda fase ya vamos a comenzar a realizar las actividades propias de nuestro programa. Presentaríamos a todos los grupos y les explicaríamos las actividades que llevaríamos a cabo, y una vez esto pasaríamos unos tests para ver el grado de información y opinión que tienen sobre el tema a tratar. Y comenzaríamos a realizar las actividades por grupos, emitiendo vídeos y charlas, teniendo en cuenta que el contenido de la información sea objetivo y vaya acorde con la edad de los sujetos. Para finalizar volveríamos a pasar unos tests y concluiríamos con un debate donde participarían todos los grupos que han participado en nuestro programa

La tercera fase consistiría en una evaluación detallada del programa. Para ello es necesario hacer una revisión completa después de la evaluación para asegurarnos de que es correcta.

La cuarta y última fase, centrada en el análisis de los resultados, necesita un estudio en profundidad para poder comprobar si nuestro programa de acción ha sido efectivo.

7. CONCLUSIONES

Este programa de intervención, pretende mejorar el estado en el que se encuentra la sociedad respecto a las drogas. Teniendo en cuenta los pasos seguidos y estudiando cada detalle, creemos sería un programa eficaz sobre escolares que aun están a tiempo de saber decir no a las drogas. Para comprobarlo podríamos compararlo con otros programas similares y seguir implantándolo. Si por el contrario, no resultara ser eficaz, se estudiarían posibles modificaciones y se intentaría mejorarlo en la mayor medida posible. Es de importancia no olvidar agradecimientos a las personas que hayan colaborado con nuestro programa.

Para finalizar, recordar que es más fácil conseguir un programa de intervención exitoso, cuando es mucho el interés puesto tanto por la comunidad como con el ámbito institucional, siendo de esta forma posible una disminución de drogadicción y tal vez pueda llegar algún día a no ser un problema destacado en nuestra sociedad.

Lucía Alcázar Pradas

LOTUS SYMPHONY DOCUMENTS

Luís Blanco Hidalgo

INTRODUCCIÓN

En el año 1983 nació una nueva herramienta ofimática para el sistema operativo MS-DOS, MS-Word. Desde esa fecha, y conforme Microsoft fue ganando terreno en el mundo de los sistemas operativos, cada vez ha ido cogiendo más cuota de mercado su procesador de texto. Actualmente es el más popular, usado en el 95% de los casos.

El formato que utiliza para guardar los documentos (debe entenderse como el lenguaje que el ordenador deberá interpretar para mostrar la información al usuario) es cerrado y nativo. Este formato se ha convertido en un estándar de facto a la hora de transferir textos.

Independientemente de las ventajas e inconvenientes que tiene el formato DOC, choca frontalmente con el Decreto 72/2003, Artículo 11 donde se indica específicamente:

"Artículo 11. Materiales educativos en soporte informático.

1. Se dotará a los centros docentes públicos de materiales y programas educativos en soporte informático, basados preferentemente en **software libre**. En todo caso, recibirán en dicho soporte todo el material educativo que elabore la Administración de la Junta de Andalucía.

2. Asimismo, se incentivará entre el profesorado la producción de programas y materiales curriculares en soporte informático o para su utilización en Internet, especialmente aquellos desarrollos que se realicen mediante **software libre**."

Igualmente en el artículo 31 del mismo decreto se señala:

"Artículo 31. **Software libre**.

1. En las adquisiciones de equipamiento informático destinado a los centros docentes públicos para su uso en actividades educativas, se exigirá que todo el hardware sea compatible con sistemas operativos basados en **software libre**. Los ordenadores tendrán preinstalado todo el **software libre** necesario para el uso específico al que están destinados.

2. El equipamiento informático que la Administración de la Junta de Andalucía ponga a disposición en los centros de acceso público a Internet utilizará para su funcionamiento productos de **software libre**.

3. La Administración de la Junta de Andalucía fomentará la difusión y utilización orientadas al uso personal, doméstico y educativo de **software libre** debidamente garantizado. A tal fin se establecerá un servicio de asesoramiento a través de Internet para la instalación y uso de este tipo de productos."

Hasta ahora los procesadores de texto que permitiesen texto enriquecido y que además fuesen de código abierto, no disponían de una empresa que estuviese detrás y garantizase la calidad del producto. Pero con la propuesta de IBM, Lotus Symphony Documents todo da un giro.

COMODIDAD DE USO

Una de las filosofías que se han aplicado para la creación de esta herramienta ha sido la comodidad del usuario en su uso. Se ha buscado una fácil migración de usuarios que están acostumbrados a usar el MS Word ya que se han conservado, no sólo la mayoría de opciones, sino también los atajos de teclado para los usuarios más avanzados.

Un ejemplo de la comodidad de uso es la estructura que se muestra al arrancar el programa. A la derecha del documento se desplegará un menú con todos los posibles formatos que se le puede dar a un texto, fuente, tamaño, color subrayado, negrita, etc. Todas estas opciones en MS Word, exceptuando a usuario que ya lo tenga configurado por haberlo usado hace mucho tiempo, llevarían una serie de búsquedas por los menús del programa.
Una de las pegas más reseñables que tiene son los requerimientos que tiene, sólo apto para equipos modernos. En principio pide que se disponga de 1 GB de memoria RAM, si bien es cierto que podría funcionar en máquinas con 512 MB. Estas características crean ciertas dificultades de usabilidad ralentizándose, quizás demasiado, en aquellos PC que no sean muy potentes.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

Una de las características técnicas más interesantes de las que dispone, y de la que su homólogo MS Word carece, es la posibilidad de exportar a PDF. Por lo tanto no existe la necesidad de pagar por otro programa adicional para poder utilizar dicha funcionalidad. No hay que olvidar que PDF se ha convertido en el estándar a utilizar en Internet.

Los formatos que además pueden ser interpretados por Lotus Symphony Documents son: ODT (Texto OpenDocument que es el estándar abierto internacional), OTT (Plantilla de texto de OpenDocument), SXW (Documento de procesamiento de palabras IBM), STW (Plantilla de documento de procesamiento de palabras IBM), DOC (Word), DOT (Plantilla Word), RTF (Formato de texto rico- el que usa WordPad XP por defecto) y TXT.

Pero quizás la característica técnica más importante, sobre todo para IBM, es la compatibilidad absoluta con LOTUS NOTES. Esta herramienta de desarrollo de base de datos orientada a estados de documentos y flujo de trabajo, aunque lo más conocido es su gestor de correos, sigue estando plenamente vigente hoy día tras varias décadas de vida. El hecho de ofrecer gratuitamente (al menos por el momento y en la versión beta) Lotus Symphony Documents hará que se potencie LOTUS NOTES, que hasta día de hoy no es gratuito. Llegados a este punto IBM espera obtener el retorno de la inversión que ha hecho en la herramienta ofimática.

Indicar que está construida sobre el motor de OpenOffice, y se encuentra, por tanto sujeta a una licencia GNU Public Licence (GPL), con lo que se puede asegurar la permanencia del producto dentro de los parámetros del software libre.

CONCLUSIONES

El uso de software libre es uno de los parámetros esenciales para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. El reflejo que esto debe tener sobre la educación es muy importante, ya que es donde se forma y se crea la conciencia de los futuros profesionales.

Hasta el día de hoy había un conflicto a la hora de elegir una herramienta como procesador de texto para usar en el aula. Por un lado se podía elegir MS-Word, que es lo que se usa en el mundo empresarial, pero no es software libre. Por otro estaban aquellos que soportaban el estándar OpenDocument, que eran software libre, pero no se utiliza en las empresas.

Lotus Symphony Documents parece nacer para romper precisamente con esta dualidad. Software libre por un lado, y potencialmente utilizado en el mundo laboral por haber detrás una gran compañía que responde por el producto. Ha levantado una gran expectación la versión Beta del producto, esperemos a ver que ocurre con el producto definitivo.

REFERENCIAS

http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/Ficheros/ArchivosPdf/DecretoConocimiento.pdf
https://www14.software.ibm.com/iwm/web/swerplotus/LotusSymphonyPick.html
http://www.openoffice.org/
http://www.gnu.org/copyleft/gpl.html
http://symphony.lotus.com/software/lotus/symphony/home.jspa
http://symphony.lotus.com/software/lotus/symphony/product_wpe.jspa
http://es.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Word#Versiones

Luís Blanco Hidalgo

EL CONVENIO DE BARCELONA: COOPERACIÓN AMBIENTAL INTERGUBERNAMENTAL

Luis Juárez Martín

El Convenio de Barcelona de 1976, modificado en 1995, y los protocolos elaborados en este contexto se proponen reducir la contaminación en la zona del Mar Mediterráneo y proteger y mejorar el entorno marino de esa zona para contribuir a su desarrollo sostenible.

En 1975, dieciséis países Mediterráneos y la CEE adoptaron el Plan de Acción para el Mediterráneo (**PAM**), el primer acuerdo regional bajo los auspicios del Programa de Naciones Unidas para el Medioambiente (**PNUMA**). Un año después, en 1976, se adoptó el Convenio para la protección del mar Mediterráneo contra la contaminación (**Convenio de Barcelona**).

Este convenio fue enmendado en 1995 pasando a denominarse Convenio para la protección del medioambiente marino y de la región costera del Mediterráneo, y fue completado con diversos protocolos, conformando el marco legal del **PAM**, que es lo que hoy conocemos por **Convenio de Barcelona**.

En la actualidad son 22 las partes contratantes del Convenio de Barcelona: Albania, Argelia, Bosnia Herzegovina, Croacia, Chipre, Egipto, la Unión Europea, Francia, Grecia, Israel, Italia, Líbano, Malta, Mónaco, Marruecos, Serbia y Montenegro, Eslovenia, España, Siria, Túnez y Turquía.

Su ámbito geográfico de aplicación son las aguas marítimas del mar Mediterráneo, limitadas al oeste por el meridiano que pasa por el cabo Espartel, y por el este por los límites del estrecho de los Dardanelos entre los faros de Mehmetck y Kumkale.

Las obligaciones generales impuestas a las partes contratantes por el convenio son:

- Las partes signatarias del Convenio tomarán, individual o conjuntamente, todas las medidas necesarias para proteger el medio marino en la zona del Mar Mediterráneo con vistas a contribuir a su desarrollo sostenible y para prevenir, reducir, combatir y, en la medida de lo posible, eliminar la contaminación en esa zona.
- Tomar las medidas apropiadas para implementar el PAM.
- Proteger el medioambiente y contribuir al desarrollo sostenible de la zona del mar Mediterráneo. Para ello deben aplicar el **principio de cautela**; el **principio de "quien contamina paga"**; realizar **evaluaciones de impacto ambiental** de las actividades que sea probable que causen efectos negativos importantes en el medio marino y que están sometidas a la autorización de las autoridades nacionales competentes; promover la **cooperación de los Estados contratantes** en los procedimientos de evaluación de impacto ambiental relacionados con las actividades realizadas dentro de su jurisdicción o sometidas a su control; comprometerse a promover la **ordenación integrada de las zonas costeras**, teniendo en cuenta la protección de zonas de interés ecológico o paisajístico, y la utilización racional de los recursos naturales.
- Implementar el convenio y sus protocolos. Las partes contratantes deberán adoptar programas y medidas que fijen, cuando proceda, plazos para su terminación y utilizar las mejores técnicas disponibles y las mejores prácticas ambientales y promover la utilización de una tecnología ecológicamente racional, el acceso a este tipo de tecnología y su transferencia, con inclusión de tecnologías de producción no contaminantes, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y tecnológicas.
- Cooperar en la formulación y adopción de protocolos, procedimientos y estándares para la implementación del convenio.
- Promover, dentro de los organismos internacionales competentes, las medidas referentes a la implementación de programas de desarrollo sostenible, protección, conservación y rehabilitación del medioambiente y los recursos naturales en el área del mar Mediterráneo.

Las cuatro formas de contaminación más perjudiciales para este entorno y que, por consiguiente, necesitan mayor atención sobre las partes firmantes del convenio, son:

- La contaminación causada por los vertidos de buques y aeronaves.
- La contaminación causada por los buques.
- La contaminación derivada de la exploración y explotación de la plataforma continental, del fondo del mar y de su subsuelo.
- La contaminación de origen terrestre.

Este Convenio establece unos mecanismos de cooperación e información para las partes constituyentes en el caso de que se produjeran situaciones de emergencia que dieran lugar a contaminación en zonas del Mediterráneo con el fin de reducir o eliminar los desechos derivados de esta contaminación.

Todas las partes deben ceñirse a unos requisitos establecidos por el convenio, que son los siguientes:

- Deben disponer de un sistema de vigilancia continua de la contaminación.
- Deben cooperar entre sí en ámbitos como la ciencia y la tecnología y elaborar procedimientos necesarios y adecuados para determinar responsabilidades y reparar los daños causados por la contaminación como consecuencia del incumplimiento de las normas estipuladas por el Convenio.
- Con el fin de resolver posibles controversias entre las partes sobre la interpretación o la aplicación del Convenio, éste prevé mecanismos de resolución de controversias y de arbitraje.
- Las partes deben cooperar con el fin de elaborar procedimientos de vigilancia de la aplicación del Convenio.
- El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente realizará las funciones de secretaría para la aplicación del Convenio (convocatorias y preparación de reuniones, coordinación, etc.).

El Convenio de Barcelona ha determinado la creación de **seis protocolos** sobre aspectos específicos de la conservación del medio ambiente en el Mediterráneo. Los Protocolos expresan la intención de los Países contratantes de comprometerse para llevar a cabo los puntos del orden del día.

Protocolo sobre la prevención de la contaminación del Mar Mediterráneo causada por vertidos desde buques y aeronaves o incineración en el mar (PROTOCOLO DUMPING)

El Protocolo se refiere únicamente a la contaminación del Mar Mediterráneo causada por buques y aeronaves.

El vertido de determinados tipos de residuos o sustancias (compuestos órganos halogenados y órganos silíceos tóxicos, mercurio, cadmio, plástico, petróleo bruto, etc.) queda prohibido.

El vertido de otras sustancias u otros tipos de residuos (arsénico, plomo, cobre, zinc, cromo, níquel, contenedores, chatarra, determinados tipos de plaguicidas, etc.) queda condicionado a la concesión previa, por parte de las autoridades nacionales competentes, de un permiso.

Los permisos sólo se concederán tras examinar cuidadosamente varios factores (características y composición de la materia, características del lugar y del método de vertido y del método de almacenamiento, consideraciones y circunstancias generales).

Los buques o aeronaves utilizados con fines gubernamentales y no comerciales están excluidos del ámbito de aplicación del Protocolo.

Este protocolo fue adoptado en Barcelona el 16 de febrero de 1976 y su entrada en vigor se produjo el 12 de febrero de 1978.

Protocolo sobre cooperación para combatir en situaciones de emergencia la contaminación del Mar Mediterráneo causada por hidrocarburos y otras sustancias perjudiciales (PROTOCOLO DE EMERGENCIA)

Este Protocolo prevé la cooperación de las partes cuando la presencia de grandes cantidades de hidrocarburos o de otras sustancias perjudiciales, de origen accidental o debida a la acumulación de pequeñas descargas, constituya un peligro grave o inminente para el medio marino, el litoral o los intereses (económicos, sanitarios o ecológicos) de una o varias Partes.

Esta cooperación se refiere a la elaboración de planes de emergencia, el fomento de medios de lucha contra la contaminación del mar por hidrocarburos, la vigilancia y el intercambio de información sobre el estado del Mar Mediterráneo, la difusión de datos sobre la organización de medios y de métodos nuevos de prevención y de lucha contra la contaminación y sobre el desarrollo de programas de investigación al respecto.

Este protocolo fue adoptado también en Barcelona, el día 16 de febrero de 1976 y el 17 de marzo de 2004 entró en vigor.

Protocolo sobre la protección del Mar Mediterráneo contra la contaminación de origen terrestre

El objetivo de este Protocolo es luchar contra la contaminación de la zona del Mar Mediterráneo causada por descargas de ríos, emisarios, canales u otros cursos de agua, o procedente de cualesquiera otras fuentes o actividades situadas en el territorio de los Estados parte.

El Protocolo enumera las sustancias cuyo vertido se prohíbe y los elementos que han de tenerse en cuenta para eliminar la contaminación derivada de las mismas. Asimismo, enumera las sustancias cuyo vertido está sujeto a la expedición de una autorización por las autoridades nacionales competentes. Dicha autorización debe tener en cuenta, en particular, las características y la composición del desecho, las características de los componentes de los desechos con respecto a su nocividad, las características del lugar de descarga y del medio marino receptor, la disponibilidad de tecnologías relacionadas con los desechos y la posible perturbación de los ecosistemas marinos y de los usos del agua del mar.

Protocolo sobre las zonas especialmente protegidas (SPA) y la diversidad biológica del Mediterráneo

El objetivo del Protocolo sobre las zonas especialmente protegidas del Mediterráneo, al que la Comunidad se adhirió en 1984, es salvaguardar los recursos naturales comunes de la región mediterránea, el patrimonio genético y determinados lugares, mediante la creación de un conjunto de zonas especialmente preservadas.

El nuevo Protocolo establece, en particular, una distinción entre las zonas especialmente protegidas (que ya estaban previstas en el Protocolo inicial) y las Zonas Especialmente Protegidas de Importancia para el Mediterráneo (ZEPIM).

El Protocolo establece la elaboración por las Partes de orientaciones para la creación y gestión de zonas protegidas y enumera varias medidas adecuadas que las Partes deberán adoptar para garantizar la protección de las zonas determinadas, entre las que cabe mencionar: la prohibición de verter o descargar desechos, la reglamentación del paso de buques, la reglamentación de la introducción de especies exóticas o modificadas genéticamente y cualquier otra medida encaminada a salvaguardar los procesos ecológicos y biológicos y los paisajes.

Por otra parte, introduce medidas, nacionales o concertadas, que las Partes deberán adoptar para proteger y conservar las especies animales y vegetales en el conjunto de la zona del Mar Mediterráneo.

Los anexos del nuevo Protocolo incluyen una lista de los nuevos criterios comunes que las Partes han de respetar para elegir las zonas marítimas y costeras que pueden ser protegidas por el régimen de las Zonas Especialmente Protegidas de Importancia para el Mediterráneo (ZEPIM). Los anexos establecen asimismo una lista de las especies amenazadas o en peligro y una lista de las especies cuya explotación está regulada.

Protocolo para la protección del Mar Mediterráneo contra la contaminación resultante de la exploración y explotación de la plataforma continental, el fondo del mar y su subsuelo (PROTOCOLO OFFSHORE)

Fue adoptado en Madrid el 14 de octubre de 1994 y todavía está pendiente de entrar el vigor.

Protocolo sobre cooperación para prevenir la contaminación por los buques y, en situaciones de emergencia, combatir la contaminación del Mar Mediterráneo

El objetivo del Protocolo es actualizar los instrumentos jurídicos del Convenio de Barcelona, introduciendo disposiciones sobre la cooperación entre las Partes en materia de prevención y, en situaciones de emergencia, de lucha contra la contaminación por los buques del Mar Mediterráneo. Además, este Protocolo procura fomentar la elaboración y aplicación de las normas internacionales adoptadas en el marco de la Organización Marítima Internacional.

La cooperación se refiere al mantenimiento y al fomento de planes de emergencia y otros medios destinados a prevenir la contaminación por los buques, a la vigilancia adecuada del Mar Mediterráneo, a las operaciones de recuperación de las sustancias nocivas y potencialmente peligrosas, así como a la difusión y al intercambio de información.

El Protocolo prevé asimismo medidas operativas que las Partes deberán tomar en caso de contaminación causada por buques (medidas de evaluación, de eliminación/reducción y de información) y las medidas de emergencia que deberán adoptarse a bordo de los buques, en las instalaciones en los puertos y ante los puertos (en particular, la disponibilidad y el cumplimiento de los planes de emergencia).

Protocolo sobre la prevención de la contaminación del mar Mediterráneo causada por los movimientos transfronterizos de desechos peligrosos y su eliminación (PROTOCOLO DESECHOS PELIGROSOS)

Este protocolo fue adoptado en Esmirna, el 1 de octubre de 1996 pero su entrada en vigor todavía queda pendiente.

Protocolo sobre la gestión integrada de áreas costeras (ICAM)

La decimotercera conferencia de las Partes Contratantes del Convenio de Barcelona (Catania, Italia 2003) ha decidido preparar un nuevo Protocolo sobre gestión integrada de zonas costeras, en proceso de elaboración.

El Convenio de Barcelona y sus Protocolos son un buen instrumento jurídico y de cooperación ambiental intergubernamental que ha integrado a otros sectores sociales y económicos mediterráneos en sus actividades. El principal problema es la falta de voluntad política de sus miembros en aplicar un conjunto de medidas que podrían significar una mejora considerable para la región. En estos momentos, las importantes incorporaciones realizadas al Convenio en 1995, y 5 de sus 6 protocolos no están en vigor porque tan sólo Mónaco los ha ratificado.

BIBLIOGRAFIA:

www.mma.es/costas/htm/marino/barcelona.
www.mpr.es/OrganismosAutonomos/CEPRECO/La+prevención+y+la+lucha/cprconvenios_barcelona
http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l28084.htm

Luís Juárez Martín

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

LA METÁFORA DEL CEREBRO COMO UN ORDENADOR ES UNO DE LOS EJES BÁSICOS DE LA ACTUAL FILOSOFÍA DE LA MENTE ¿QUÉ VENTAJAS Y QUÉ LIMITACIONES TIENE ESA MATÁFORA COMO MODELO DE LA MENTE HUMANA?

Luís Ramón Velasco Barrios

En principio y a modo de introducción debemos decir que nuestro trabajo va a consistir, en un primer momento, en una exposición muy resumida de las principales investigaciones acerca de la mente humana, investigaciones que se dedicaron primero a la relación de la mente con el cuerpo, luego también en relación, con la conducta, con el cerebro, con estados funcionales e incluso en relación a una mente artificial. En este primer momento intentaremos sobre todo dar una visión panorámica, tal vez demasiado simplista, del recorrido teórico que hemos seguido hasta ahora llegar a utilizar ésta metáfora. Con lo anterior creemos que sentamos las bases para poder entrar de lleno en el segundo momento de nuestro trabajo que consistirá, teniendo como punto de referencia el texto de Searle, y sobre todo la diferenciación que éste hace entre lo que denomina "IA Fuerte" y "IA débil". En comentar las ventajas y las limitaciones que tiene utilizar la metáfora del cerebro como un ordenador como modelo de la mente humana. Ahora sin más dilación, pasaremos a lo que hemos denominado como el primer momento de nuestro trabajo:

A) Evolución teórica de la actual filosofía de la mente

Mientras la filosofía tradicional, en especial Descartes, había concebido la mente como un campo interno misterioso que yace detrás de la conducta física o externa de nuestros cuerpos, en cambio el conductismo sostuvo que la mente es conducta o bien disposición a la conducta. Para los seguidores de lo que se denomina teoría de la identidad Mente-Cerebro el conductismo es erróneo en ambas versiones. Si la mente es conducta, entonces quedan sin explicar todos los procesos mentales que no van acompañados de conducta, tal como insistió Gilbert Ryle[1], entonces tal disposición debe ser algo real, frente a la tesis de Ryle de que una disposición no es un estado o cambio particular; cuando pienso pero mis pensamientos no producen acción alguna, hay algo que sucede realmente en mi y que constituye mi pensamiento, no tratándose de que hablaría o actuaría si se cumpliesen ciertas condiciones. El conductismo seria pues una explicación insatisfactoria de los procesos mentales. Por ello, los seguidores de esta teoría de la identidad, se aferraron a la búsqueda de la naturaleza intrínseca de los estados mentales, que a su vez son la causa de la conducta. Así, afirman éstos que la única causa de la conducta en el hombre y en los animales superiores es el funcionamiento físico-químico del sistema nervioso central. En suma, podemos identificar los estados mentales con los estados puramente físicos del sistema nervioso central. Esta es la teoría de la identidad Mente-Cerebro, que tanto con otros argumentos a los que se enfrentaron sus tesis, tiene uno que se denomina "argumento antimaterialista de las máquinas" y que nos interesa especialmente, ya que afirma éste que si se demuestra que las máquinas realmente piensan, la identidad entre procesos mentales y procesos neurológicos queda refutada, puesto que se dan procesos mentales enteramente ajenos a los procesos neurológicos.

Por otro lado nos encontramos con el Funcionalismo, que constituye una de las teorías de la mente más ampliamente aceptada entre los filósofos, psicólogos e investigadores en el campo de la inteligencia artificial. Para el Funcionalismo no es legítima la identificación entre procesos mentales y procesos cerebrales, sino que los procesos mentales y procesos mentales internos, que son causa de la conducta, son estados funcionales cuyo órgano no es necesariamente el cerebro. Para los funcionalistas el comportamiento de un sistema u organismo se define ante todo por su organización funcional, siendo de importancia secundaria la constitución física del sistema. Esto tiene una gran importancia, ya que constituye un fundamento teórico para una gran cantidad de trabajos en inteligencia artificial, en los que los investigadores postulan un sistema de estados funcionales abstractos y luego lo someten a prueba comparándolo, generalmente por medio de la simulación con ordenador, con la conducta humana en circunstancias similares. El objetivo de estos trabajos consiste en descubrir en detalle la organización funcional que nos hace ser como somos. Esto será una gran ventaja ya que nos ayuda a conocer mejor la mente humana, sin embargo tiene una limitación en la medida en que estudiamos cosas desde el pinto de vista funcional idénticas. Pero eso no quiere decir que sean idénticas del todo, sólo funcionalmente, perdemos pues ciertos matices o perspectivas que pueden ser importantes.

Por último encontramos lo que se denomina materialismo eliminativo, que denuncia que el marco de referencia psicológico que utilizamos corrientemente es una concepción falsa y radicalmente engañosa sobre las cosas de la conducta humana y la naturaleza de la actividad cognitiva. Consecuentemente la único que se debe esperar es que el antiguo marco simplemente sea eliminado.

Tiene este materialismo eliminativo muchos argumentos a favor y en contra que no vamos a comentar sin embargo, debemos decir que el mismo hecho de poner en duda los cimientos de otras teorías tiene gran valor; el replantearse las cosas siempre es bueno en todos los ámbitos de la vida.

Con lo que antecede esperamos habar allanado el terreno para, a continuación, entrar con más facilidad a considerar las ventajas y limitaciones que tiene el utilizar la metáfora en cuestión.

B) Ventajas y limitaciones que tiene la utilización de la metáfora en cuestión

Turing[2] en su obra ¿Puede pensar una máquina? deja, como vemos, planteada una cuestión muy interesante. Sin embargo a nosotros no nos interesa por el momento dicha cuestión, no planteamos saber si las máquinas tienen efectivamente procesos mentales propios, ahora sólo nos interesa saber si pueden simular los procesos mentales humanos.

Teniendo como apoyo el texto de John Scarle[3] ¿Es la mente un programa informático? debemos decir que hacemos nuestra la diferenciación que propone éste nuestro autor entre "IA fuerte" y "IA débil". La segunda se caracteriza por considerar las computadoras como instrumentos para el estudio de la mente, en la medida en que simulan procesos cerebrales humanos. La primara en cambio sostiene que un computador programado de manera adecuada es realmente una mente al poder literalmente pensar y tener otros estados cognitivos.

Como el mismo autor recuerda en el texto ya mencionado, aquí es clave la diferenciación entre la simulación y la duplicación.

A nosotros, que con este trabajo estamos investigando la ventajas e inconvenientes de la utilización de la metáfora en cuestión, sólo nos interesa por el momento lo que se refiere a la simulación, o sea, lo denominado por Searle "IA débil", ya que el mismo hecho de utilizar una metáfora para intentar explicar algo, en este caso la mente humana, utilizando otro término (computadoras) significa que ambos elementos son parecidos (simula uno a otro) pero no idénticos (duplicación). En este último caso la utilización de una metáfora sería algo inútil.

Una vez que hemos aclarado nuestro camino a seguir vamos a continuación a exponer algunas ventajas y limitaciones que tiene el hecho de utilizar la metáfora que nos ocupa. Así ¿Cuáles son las ventajas que tiene la utilización de dicha metáfora?

La primera ventaja que encontramos y tal vez la más importante es que esto nos ayuda a comprender como pensamos, ya que los computadores nos sirven como poderosos instrumentos para el estudio de la mente, permitiéndonos formular y comprobar hipótesis de un modo más riguroso y preciso.

A veces para comprenderse mejor hace falta tener enfrente a un "otro". Así la identidad del primero se hace notar en contraste con otro. Pues bien, creemos que teniendo frente a la inteligencia natural esta inteligencia artificial, se valoran muchas cosas de aquella inteligencia natural, así por ejemplo el papel que juega el cuerpo, la situación, la creatividad...

Pero no sólo esto, sino también encontramos una ventaja más práctica que todas estas, aunque algunos piensan que más bien puede ser una limitación, y quizás lleven razón en parte, sin embargo nosotros valoraremos aquí lo poco logrado y no lo mucho que no se ha conseguido. Pues bien, esta ventaja de la que hablamos no es otra que la creación de sistemas que puedan dar diagnósticos médicos, demostrar teoremas lógicos y metafísicos... que son muy útiles para el hombre. Pensamos que se han informatizado patrones de pensamiento humano más o menos estándar que sirven. Son útiles, aunque no tengan el sentido común humano, son útiles en ciertos casos. Estos sistemas simulan los procesos mentales de expertos en distintas materias, y ayudan. Así una ventaja de utilizar nuestra metáfora es una ventaja de la simulación que pueden hacer las máquinas de la mente humana.

En cuanto a las limitaciones, debemos comentar algunos caracteres específicos de los seres humanos que no pueden ser simulados por las máquinas. Al no poder ser simulados por las máquinas observamos como por medio de la metáfora no podemos comprender por analogía muchos aspectos del hombre, tales aspectos son el papel del cuerpo en la organización y unificación de nuestra experiencia de los objetos, el papel de la situación para proporcionar unos datos merced de los cuales la conducta puede ser ordenada sin ser regulada, y finalmente el papel de los propósitos y necesidades humanas para organizar la situación de modo que los objetos sean reconocidos como relevantes y accesibles.

Las limitaciones expuestas son bastante generales, por lo que creemos que abarcarán gran cantidad de limitaciones más particulares, que nos ahorramos de explicitar sobre todo por no hacer más extenso nuestro ensayo.

Por último y muy brevemente debemos decir que el hecho de que podamos, efectivamente, utilizar el llamado test de Turing para saber si una máquina tiene o no procesos mentales, se debe a que tanto el hombre como la máquina utilizan el lenguaje, y éste es observable y comparable. O sea, que teniendo en cuenta las tesis conductistas, es la conducta lo que podemos observar y estudiar, tanto en el hombre como en la máquina, e incluso imitar o simular. Sin embargo, que detrás del uso del lenguaje, o de una conducta inteligente, hayan o no procesos mentales es otra cosa como nuestro amigo Searle afirma.

Luis Ramón Velasco Barrios

---

1. Ryle, Gilbert: "El mito de Descartes", El concepto de lo mental, Buenos aires. Paidos, 1967, 284 p.
2. Turing, Alan M. "¿Puede pensar una máquina?" en turing, Alan m, Putnam, H. y Davidson, D: Mentes y máquinas, Madrid TECNOS 1985
3. Searle,J R : "¿Es la mente un programa informático?,investigación y ciencia, marzo 1990.

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LOS TIEMPOS NO HAN CAMBIANDO TANTO, PERO ESTÁ EN NUESTRAS MANOS QUE CAMBIEN

Lydia García Verdú

En segundo de ESO, recuerdo que las clases de inglés eran muy vivas e interesantes ya que nuestra participación y reflexión eran solicitadas a menudo. Sin embargo, no escapábamos de una tarea bastante fastidiosa que se repetía cada semana: aprender y retener de memoria veinte verbos irregulares y diez palabras nuevas, que confieso haber olvidado hoy en día por completo. De eso hace ya más de 14 años y, sin embargo, me doy cuenta que algunas cosas son inamovibles en la enseñanza. Las listas de vocabulario y verbos irregulares son un ejemplo. Aún parece ser que tienen mucha vida por delante.

Estoy como la mayoría de mis compañeros, o mejor dicho compañeras de la academia; inmersa en la dura tarea de conseguir una plaza de profesora de francés en las próximas oposiciones y casi todas carecemos de experiencia en la docencia, exceptuando los benditos meses de prácticas del famoso CAP o como se llama ahora, del Título de Experto en Educación Secundaria.

Y ahora bien, desde ahí se nos dijo y redijo lo mucho que se ha modernizado la enseñanza de las lenguas, que si las nuevas tecnologías ya están en todas las aulas, que si todos los docentes innovan constantemente proponiendo a sus queridos alumnos aburridos nuevas actividades lúdicas e instructivas que les motiven y atraigan, como por ejemplo las muy actuales webquests o jeux de pistes, (para hacer honor al francés) crucigramas online y un largo etcétera. Pero no es oro todo lo que reluce. Parece ser que todavía métodos lejanos como el método directo de los años 30 que está basado entre otras cosas en largas listas de vocabulario, sigue en vigor en las aulas de lengua extranjera.

Al no ejercer aún mi profesión de profesora, solo cuento con la experiencia ajena de familiares, alumnos de E.S.O fuera de nuestra comunidad autónoma o profesores de idiomas en Centros TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación) de la Provincia. Desde esa diversidad de puntos de vista, todo se reduce en una misma conclusión: ellas siguen allí, implacables, larguísimas y tan aburridas como siempre. Y ahora yo me pregunto ¿por qué será? ¿A caso nuestros alumnos no son capaces de enriquecer su competencia lingüística de otra forma que no sea el estudio memorístico de listas de vocabulario? ¿Donde está el aprendizaje significativo del que tanto se nos habla? ¿Por qué no se presenta a menudo el vocabulario de forma lúdica, con presentaciones multimedia, ilustraciones, etc., y los verbos irregulares en contexto, usando por ejemplo herramientas actuales como las TICS? Quiero pensar que no todo es así y que dio la casualidad que yo conociera la excepción: algunos profesores reacios a las nuevas tecnologías y que aún defienden métodos desfasados, pero que les resultarán quizás más cómodos. Reconozco que como la mayoría de los profesores "teóricos" que aún no se han enfrentado a una sala de clase en su cotidianidad, padezco el síndrome del optimista, convencida que todo va bien en el mejor de los mundos (tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes) y que nuestras aulas de clases están rebozando de novedades, ultimas tecnologías, con alumnos motivados y dispuestos a comunicarse en francés de forma responsable. En fin, supongo que también padezco de idealismo y utopía.

Como profesora en las prácticas del CAP, pude adentrarme en la realidad, y ya suponía que todo no era tan maravilloso del punto de vista de las nuevas tecnologías, aprendizaje significativo, métodos nuevos y…para que engañarnos, desde el punto de vista del nivel de los alumnos. Si bien es cierto que desde el Consejo de Europa se nos invita a fomentar la competencia comunicativa y el plurilingüismo ¿como llevar a cabo este proyecto cuando nuestros alumnos carecen de bases lingüísticas incluso en su propia lengua materna? Esa es la realidad en algunos centros. Habría que mirar quien tiene la culpa de esto…

Por todo ello, hay que tener en cuenta que desde la teoría todo parece muy fácil, alumnos "diez", métodos innovadores y enriquecedores. Pero en la realidad de un centro nos encontramos a veces con muchas dificultades que quizás nos empujan a elegir métodos menos atractivos, como por ejemplo el aprendizaje memorístico de listas de vocabulario. Con eso no se pretende generalizar ya que habrá centros "muy puestos" en las nuevas tecnologías y alumnado motivado, con "buen nivel"; sino advertir a los que aún no hayan empezado la parte práctica del Curso de Aptitud Pedagógica, que no se desmoralice. Sí, la realidad no es tan perfecta, pero nosotros profesores recién licenciados, llenos de ilusiones y ganas, tenemos que intentar que todo cambie. Que la enseñanza de idiomas no sea solo listas de vocabulario, verbos y reglas, sino un intercambio comunicativo que se ajuste al tipo de alumnado, a sus intereses y capacidades. Un intercambio en el que pueda confrontar sus conocimientos previos con sus compañeros de clase, aprender de ellos, de su profesor que le va guiando y de sus errores. En resumida cuenta, se trata de elaborar clases basadas en una participación activa y en el uso de las nuevas tecnologías que aportan al proceso de enseñanza aprendizaje dinamismo, y facilita la formación académica y también personal de los alumnos, ayudándolos a ser más responsables y más autónomo en su aprendizaje. Me gustaría recordar que nuestra labor es también esa, acercarles nuevas herramientas, como las TICS para que sigan aprendiendo el idioma extranjero a lo largo de la vida y puedan integrarse con soltura en nuestra sociedad actual.

Lydia García Verdú

CÉSAR VALLEJO Y LAS VANGUARDIAS: ESA MANERA DE CAMINAR POR LOS TRAPECIOS

Magdalena Calvo Fernández

César Vallejo (Santiago de Chuco, 1892- París, 1938) es de esos poetas inclasificables dentro de la Historia de la Literatura. Su primer libro, Los Heraldos Negros (1918) sigue la estela modernista y tiene una gran influencia de Rubén Darío y de Herrera y Reissig, pero se observa en él una estética cada más expresionista y no tan impresionista como la del Modernismo. En este libro el poeta comienza a buscar una expresión que se acerque a sus sentimientos, a las sensaciones, al malestar del cuerpo y del espíritu, una expresión cada vez más libre de la lógica impuesta por las normas literarias tradicionales. Hay, pues, en Los Heraldos Negros, una unión de dos lenguas diferentes, de dos acentos distintos: El modernista y la visión personal y subjetiva de Vallejo.

El verdadero debate sobre el estilo vallejiano se establece con la aparición de su segundo libro, Trilce. En relación a Los Heraldos Negros, produce una impresión de novedad y de libertad, a pesar de que entre ambas obras hay un progreso y no una ruptura. A través de la libertad expresiva Vallejo irá abandonando completamente los rasgos estilísticos del Modernismo para ir adentrándose en un nueva estética, mientras en el mundo empieza a surgir un nuevo movimiento que cambiará la Historia de la literatura: Las Vanguardias. De hecho Trilce se publica en el año 1922 coincidiendo con la aparición de otros dos textos de cambio fundamentales: The Waste Land de T.S.Eliot y Ulysses de James Joyce.

Los vanguardistas proclaman un quebramiento a todos los niveles, desde lo exterior a lo más profundo y por supuesto en lo formal. En América Latina la eclosión de las vanguardias se da en el mismo año 22 y, aunque hay autores que lo consideran un movimiento dependiente de las europeas, lo cierto es que se puede observar en ellas una entidad específica dentro del ámbito internacional. Entre las diferentes vanguardias hispanoamericanas hay un nexo de unión: la búsqueda de lo nuevo, el espíritu de libertad y de experimentación y la trasgresión de las normas y de la tradición. Pero cada "ismo" presenta particularidades, pues la tradición propia de cada país es fundamental para entenderlos. El caso de Vallejo es más particular aún porque, aunque la presencia de la cultura peruana es muy importante en su poesía, es una figura independiente y su estilo es realmente indefinible, aunque muchos teóricos lo han introducido dentro de algún movimiento vanguardista, sobre todo el surrealismo.

Trilce es un libro vanguardista en el sentido que rompe radicalmente con la tradición literaria anterior, lo cual provoca que haya muchos elementos estilísticos comunes con los diferentes "ismos": Supresión de moldes estróficos, juegos de palabras, neologismos, sintaxis elíptica, distorsionada e incoherente o disposición tipométrica novedosa. Pero no hay que olvidar que es un libro que procede de la experiencia profunda y personal del poeta y de una búsqueda de libertad a través de la libertad en el lenguaje, razón por la cual Vallejo no está dentro de ninguna corriente estética concreta. Además desde Los Heraldos Negros él busca un lenguaje personal para poder expresar lo que realmente busca decir.

El propio poeta en 1926 en la revista Favorable París Poema 1, criticó la frialdad y la falta de consistencia de los movimientos vanguardistas. A pesar de sus declaraciones, sigue habiendo opiniones dispares dentro de la Historia y de la Teoría de la Literatura sobre si Vallejo y su Trilce están dentro o no de las Vanguardias. Diferentes teóricos, como Yurkievich o Juan Larrea, opinan que el poeta es una figura independiente y que su libro simplemente es equidistante a los vanguardistas. Por otra parte hay un gran número de estudiosos, como G.Meo Zilio o J.M.Cohen, que opinan que Trilce es un libro surrealista, en el que hay también elementos futuristas y dadaístas.

Es difícil llegar a una conclusión definitiva, pero quizá lo más correcto (siguiendo las palabras del propio Vallejo) es pensar que Trilce es ese lugar donde el poeta peruano encontró su vocación artística y su libertad humana, algo en lo que realmente fue más revolucionario que cualquier poeta vanguardista europeo. En él toda retórica tradicional se pierde y se pierde además la estética frívola de muchos vanguardistas para alcanzar una más romántica, llena de su sensibilidad y de su alma.

Magdalena Calvo Fernández

APROXIMACIÓN A LA CATA

Manuela Bonilla Falcón

Para la elaboración del vino hay que destacar cuatro factores imprescindibles, como son el suelo, la variedad de la uva, el clima y el propio vinicultor.

La vid es una planta que crece fácilmente si tiene suficiente luz, agua y calor. Si buscamos un lugar ideal para un viñedo podemos destacar las regiones con muchas horas de luz solar. Esto podemos encontrarlo en una ladera, en un valle o en una meseta de cierta altitud, fresca y con un cierto grado de humedad en el ambiente, emplazada cerca de algún rio. Debemos tener en cuenta que demasiado sol sería perjudicial porque las plantas pueden secarse, y más aún si hay poca agua en la zona.

La vid pertenece a la inmensa familia Vitis. Todas las variedades europeas de uvas proceden de la Vitis Vinifera, vid que da vino. Existen casi cuatrocientas variedades de vides. Para una aproximación al Arte de la Cata de Vino debemos conocer qué se entiende por Cata: La Cata es un análisis sensorial en el cuál hay que evaluar algo tan subjetivo como es la calidad del vino. Un aficionado enófilo sólo necesita para la cata una buena disposición personal y una actitud crítica, pero sobre todo una disposición a comentar y compartir socialmente con el resto de los catadores los estímulos que produce en sus sentidos cada uno de los vinos que deguste, empleando para ellos evocaciones, recuerdos de sabores, a aromas, a sensaciones que retenga en su memoria. La técnica de la cata nos ayudará a entender mejor el vino, a conocerlo y a sentirlo, aprendiendo a valorar todos los factores que influyen en el resultado final. Aunque sólo a través de la experiencia llegaremos a conocerlo.

Aspectos claves del vino:

En el vino conviven cientos de sustancias que, a pesar de su modesta concentración, son las causantes de los matices, colores, aromas y sabores que apreciamos al degustarlos.

- Color, limpieza, brillo y transparencia: Las sustancias que le dan color al vino las podemos encontrar en el hollejo y nacen con la maduración. Con el paso del tiempo la piel de la uva se vuelve más delicada y favorece así la posterior extracción del color. La clave principal, como en las cosas que merecen la pena en la vida misma, está en el tiempo, en el período en que se deja madurar el vino, y gracias a ello los blancos, rosados y tintos pueden adquirir numerosas gamas de color, que parecen tan parecidos a simple vista que parece imposible que estén hechos de diferentes clases de uvas. En la cata, como pasa con el resto de los sentidos, la vista analiza cada uno de los vinos que se degustan utilizando para descubrirlos diferentes estímulos que el catador tiene en su memoria.
- Aroma: Las sustancias aromáticas del vino aparecen en tres fases de su elaboración y dan lugar a los diferentes aromas con los que nos deleitan: los aromas Primarios proceden de la uva y dependen de la variedad, de la zona de cultivo, del tipo de clima o del momento elegido para la vendimia. Podemos encontrar aromas florales, frutales o vegetales. Los aromas Secundarios se originan en la fermentación del vino y en la copa, y predominan sobre los aromas primarios. Cuánto más alta es la concentración de azúcar en la uva, mayor es la variedad de aromas secundarios producidos, tales como los microbiológicos, levaduras, alcohol, ácidos,.... Los aromas Terciarios tienen su origen en el envejecimiento. Se conocen como “bouquet”. Se generan durante la crianza y son característicos de los vinos criados en barrica de roble y madurados en botella.
- Sabor: Existen cuatro sabores básicos en un vino. Éstos son : dulce. ácido, salado y amargo.
- Pasos a seguir en una Cata de vino: La copa se coge por el pie, para evitar influir en la temperatura idónea del vino y en la percepción de su color, brillo y transparencia. Se huele el vino en reposo. El vino en la copa se pone entre los ojos y la luz para apreciar así su transparencia. Se inclina sobre una superficie plana y se aprecia su color. Se agita la copa vigorosamente y se vuelve a oler. Se aprecia la lágrima en las paredes de la copa. A mayor contenido en glicerol (alcohol), mayor es el cuerpo de la lágrima y más le cuesta deslizarse. Se toma un pequeño sorbo de vino. Se lleva lentamente y con atención hasta el fondo de la boca para que las papilas detecten todos los gustos, después se aspira aire con el vino en la boca y se saca por la nariz (retroolfación) para volver a oler los aromas.

Siempre debemos tener presente que la cata es un ejercicio subjetivo y que, por lo tanto, los aromas y sabores son muy difíciles de evaluar mediante números. Sólo debemos quedarnos con el inmenso placer de haber catado una de las maravillas que la Madre Naturaleza nos ha regalado y saber apreciar el trabajo del hombre en su crianza y elaboración.

Manuela Bonilla Falcón

LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Manuela Cuesta Rojas

El concepto de discapacidad intelectual no es unívoco ni en su concepción nosológica, ni en su terminología. De ambas cosas parecen ser responsables el hecho de la diversidad de campos científicos y profesionales desde los que se aborda un mismo problema: biólogos, médicos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, filósofos y, últimamente políticos y legisladores.

Como decía Oruille Johnson: "La deficiencia intelectual es muchas cosas para muchas personas":

a) Desde el punto de vista médico, siguiendo al profesor Lafon: "La deficiencia intelectual es la deficiencia congénita o precozmente adquirida de la función intelectual de la inteligencia".

La American Association on Mental Deficiency hace propia la definición de Heber, y dice que se refiere "al funcionamiento intelectual inferior al promedio que se origina durante el período de desarrollo y que está asociado con el deterioro de la conducta capaz de adaptación".

La Organización Mundial de la Salud, define a los deficientes intelectuales como "individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración de los comportamientos adaptativos (maduración, aprendizaje o ajuste social)".

b) Desde el punto de vista psicológico: destaca Zazzo que ha llevado a cabo un acertado enfoque sobre la evolución y el concepto de discapacidad intelectual ofreciendo nuevas y originales perspectivas sobre el concepto de la misma.

El profesor Zazzo llama la atención sobre la indiferenciación cronológica de que se parte al definir la discapacidad intelectual. Creando la nociñón de "heterocronía".

c) Desde el punto de vista pedagógico. La discapacidad intelectual se centra en las repercusiones directas que sobre el aprendizaje tiene el déficit intelectual.

Desde la perspectiva pedagógica se plantea el problema doble de la reeducación y de la iniciación profesional.

d) El concepto social de la discapacidad intelectual se centra en el respeto al derecho que el deficiente mental tiene a la vida comunitaria general, y por tanto, su derecho a ser integrado en la sociedad. Es necesario darle un puesto en la sociedad y reconocer sus cualidades.

Sobre la clasificación de la discapacidad intelectual, podemos decir que sobre este aspecto, existen diversidad de clasificaciones. Y ello es debido, por una parte, a los diversos criterios seguidos para la clasificación;: y por otra, aún dentro de un mismo criterio (como puede ser el C.I.), dependerá de las unidades que se establecen, así como de la terminología aplicada a cada categoría resultante.

Existen clasificaciones con preponderancia de criterios: médico, pedagógico, psicométrico, etiológico...

Lo más frecuente es clasificar por el Cociente de Inteligencia (C.I). Es la proporción entre la inteligencia de un individuo, determinada de acuerdo con alguna medida mental y la inteligencia normal o media para la edad. De las diversas formas de esta proporción la más común es la edad mental dividida por la edad cronológica y multiplicada por 100.

Los factores que influyen en el surgimiento del problema, se plantean a tres niveles distintos: el social, el médico y el pedagógico.

Desde el punto de vista social el discapacitado intelectual se define por su incapacidad para vivir en la sociedad; esto le hace ser un sujeto improductivo, y, de otra, un sujeto incapaz de llegar por sí mismo a concebir las normas morales por las que la sociedad se rige. De ahí que se les recluya en un principio junto a pobres y delincuentes.

Por lo tanto, si el problema surge, como problema social, es porque de alguna manera estas incapacidades cobran un significado especial. El cambio surgido entre las relaciones del discapacitado intelectual con la sociedad se debe a unas mayores exigencias de ésta que se relacionan con la nueva estructuración económica implícita en el proceso de revolución industrial: la exigencia de una mayor capacitación haría diferencias con mayor facilidad a los más incapaces y, por tanto, menos o nada productivos.

Por otra parte, los cambios de vida producidos, sobre todo en las ciudades en torno a las cuales se desarrolla la industria, ha planteado una lucha por la supervivencia en la que resulta difícil discurrir esos valores morales en los que se basan las normas de convivencia; allí

los discapacitados intelectuales se convierten en peligrosos en el abandono, cometiendo actos delictivos a veces por su falta de capacidad para discurrir, otras por ser utilizados por los propios delincuentes.

Estos dos factores determinarán a finales del siglo XVIII y principios del XIX una atención especial por el problema, no sólo de los discapacitados intelectuales sino de un grupo más amplio de sujetos que tienen en común estas dos características: la improductividad y la peligrosidad social.

Sobre el aprendizaje, estos determinan o influyen en la edad mental del niño/a, así como su desarrollo motriz y el ambiente. Así, mientras que hay niños/as que podrán cursar los primeros años de la Educación General Básica presentados en forma adaptada a sus peculiares características, hay otros que sólo conseguirán el dominio de las actividades vitales.

La enseñanza dirigida a los discapacitados y los aprendizajes deben estar siempre encaminados a capacitar para moverse en la vida de modo práctico, es decir, que se llegue a alcanzar la mayor independencia.

Manuela Cuesta Rojas

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESO
UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA

Marco Antonio Gómez Valdés

Enseñar literatura es difícil, por supuesto, pero quizá lo que debamos plantearnos es propiciar que los alumnos le encuentren el gusto a la lectura y a la escritura, no aprender literatura. La lectura –y la escritura- como fuente de placer y conocimientos inagotables es el objetivo final que deberíamos proponernos seriamente. Pero además pensamos que existen evidentes conexiones entre la Literatura y el estudio de la Lengua y debemos aprovecharlas, realizando una aproximación conjunta a estas dos materias siempre que sea posible. Valgan las líneas siguientes como algunos apuntes que tener en cuenta a la hora de enseñar literatura (y lengua castellana).

MODELO PROPUESTO

Nuestra propuesta se basa en las siguientes premisas:

1.- Por un lado, estableceríamos una división temporal de las clases de forma que pudiéramos conjugar dos espacios, uno, el de menor temporalización, en el que primara el estudio académico y reglado de los contenidos, objetivos y metodologías recogidos en la regulación legislativa de la ESO y otro espacio más lúdico, que contara con una mayor cantidad de horas lectivas, en el que se diera rienda suelta a la creación tanto literaria como de cualquier otro tipo y en el que imperara la libertad creativa.

En cuanto a lo primero, creo que el criterio temporal es el que sistematiza mejor la literatura, y es el que seguiríamos, aunque no por ello debamos dedicar el mismo tiempo a todas las etapas históricas de la literatura, es más, pensamos que para la ESO sería más acertado dedicar mayor número de horas lectivas al estudio de textos y corrientes actuales que a los clásicos. Usándose además, con una clara vocación introductora, cómics, libros ilustrados, anuncios de publicidad, canciones de música pop, etc. como textos que sin ser literarios pudieran ser utilizados para introducir elementos literarios compartidos con ellos. No obstante, existen otros criterios, si de lo que se trata es de organizar la historia de la literatura obviando el criterio temporal, se podría hacer atendiendo, por ejemplo a los temas, géneros o influencias en otras obras. Por ejemplo se podría establecer un estudio comparativo que fuera desde "El asno de oro" de Lucio Apuleyo hasta "Manolito Gafotas" de Elvira Lindo, pasando por "El Lazarillo de Tormes", "El Buscón", "El Guzmán de Alfarache", etcétera, en el que se podrían observar los antecedentes, el nacimiento y evolución de la novela picaresca. En este bloque propondríamos la lectura individual de uno de los volúmenes de "Manolito Gafotas". En clase, estudiaríamos fragmentos de "El Lazarillo de Tormes" y de "El Buscón", especialmente irónicos o en los que pudiéramos estudiar las diferentes formas de hacer humor, con la misma intención se podrían estudiar fragmentos divertidos de "El asno de oro" (Los textos elegidos deberían ser descriptivos, dialogados y narrativos para poder así definir la novela en base a los diferentes discursos que se encuentren en ella).

En cuanto a lo segundo, pienso que los talleres literarios, con espacios abiertos a la creatividad, a lo lúdico y, en una palabra, a la diversión, son una de las mejores formas para que los alumnos se interesen por la literatura. Teniendo en cuenta además, que una vez que se descubra el placer por la lectura y escritura, se contrae una "enfermedad" de la que, afortunadamente, es casi imposible curarse y que por ello es posible asumir, junto a la diversión, un tanto por ciento de esfuerzo del que, no nos olvidemos, también forma parte de la escritura y lectura. No se trata sólo de disfrazar el esfuerzo con el traje de la diversión creativa sino de potenciar, en estas primeras etapas del aprendizaje de la literatura, lo lúdico sobre lo difícil.

2.- Los contenidos lingüísticos, o en general no literarios, se estudiarían tanto en textos literarios como en otros no literarios, de manera integrada. Para nosotros, la producción literaria es un uso específico del lenguaje pero ampliamente conectado con otros contenidos del área y así, por ejemplo, el estudio de la adjetivación o de la objetividad, a través de la adjetivación especificativa o de la subjetividad, a través de la explicativa, se puede realizar con el uso de textos literarios descriptivos, narrativos y poéticos, respectivamente. Gran parte de los contenidos lingüísticos, por no decir todos, pueden ser estudiados partiendo de textos literarios.

3.- No existe modelo didáctico que quiera ponerse en práctica que se precie que no preste una atención fundamental a las lecturas. En nuestro caso ofreceríamos un gran número de títulos, que permitiera al alumno elegir entre ellos y así respetar, en la medida de lo posible, la libertad de elección del alumnado. La lectura de textos literarios con un uso actual de la lengua, con una temática moderna y más cercana a los problemas y formas de pensar de los adolescentes puede hacer que el acercamiento a la literatura sea más eficaz. Hablamos de textos de literatura juvenil, por ejemplo, los de la colección "Barco de Vapor" o los de la serie del "Capitán Alatriste" de Arturo Pérez Reverte o los de la serie de "Manolito Gafotas" de Elvira Lindo o incluso los de la serie de Harry Potter (para los primeros años de la ESO).

4.- Finalmente se perseguiría la asimilación del significado de los textos literarios de una manera natural, huyendo del academicismo y persiguiendo el estudio funcional de cualquier texto (literario). En este apartado, compartimos la misma postura que la de Américo Castro: "con el estudio de la gramática no se enseña a hablar ni a escribir correctamente, con el estudio de la gramática lo que fundamentalmente se aprende es gramática".

No está de más saber que lo adjetivos valorativos implican una valoración del nombre al que acompañan pero saber eso, ni siquiera comprenderlo, garantiza que un alumno pueda emplearlo significativamente en la defensa, por ejemplo, de una opinión –argumentación- determinada. Y es que a hablar y escribir correctamente se aprende fundamentalmente hablando, escribiendo y leyendo continuamente.

Ni el análisis sintáctico, ni el estudio de la lingüística de texto, ni el análisis del discurso per *se,* sin ninguna otra finalidad que la descripción más o menos acertada de los elementos que lo componen, suponen enseñar los objetivos generales de la ESO, esto es, la comprensión y expresión escrita y oral, resumibles en la competencia para escuchar, hablar, leer y escribir. La apuesta defendida es aquella que se base en el uso en la clase de las habilidades, procedimientos y estrategias comunicativas que favorezcan en el alumno el uso de la lengua oral y escrita.

Creo que si los profesores consiguen - conseguimos- motivar a sus alumnos en la lectura y escritura y éstos a su vez les devuelven ejercicios llenos de energía, vitalidad y nuevas propuestas se cierra el círculo de la mejor manera posible. Así que, la motivación y el interés mutuo por aprender, o mejor dicho, por divertirse aprendiendo, se genera y fluye en ambas direcciones.

NECESIDADES QUE SE GENERAN:

Las necesidades que implican estos cambios son de diversa índole. Entre ellos destacamos:

El primero y fundamental es el que atañe al profesorado. Desde mi punto de vista creo que para poder conducir el aula de una forma sensata, las clases no deberían superar los 20 alumnos, por lo que el cuerpo de profesores de secundaria debería ser más numeroso.

Por otro lado, el nivel de trabajo del profesorado se aumentaría exponencialmente, al menos, si lo comparamos con el modelo tradicional de enseñanza. Exigiría del profesor una labor de seguimiento continua, con correcciones casi diarias de actividades hechas en clase.

Además estimamos que el profesorado debe someterse a programas de formación permanente que lo mantenga al día en técnicas pedagógicas y en nuevos contenidos curriculares. La atención a la diversidad que plantea la legislación educativa vigente y los intentos de personalizar la enseñanza hacen que el número de profesores necesarios –no nos cansaremos de decirlo- para atender este nuevo enfoque sea obligatoriamente mayor.

Creo también que deberían establecerse más y mejores mecanismos de cohesión entre profesores así como instrumentos que faciliten los intercambios de información pedagógica entre los docentes de la misma materia de centros diferentes.

Además será necesario dotar a los centros de los recursos necesarios para poder “enseñar” adecuadamente, hablamos de material informático, de medios audiovisuales, de suscripciones a publicaciones, bibliotecas, etc.

Respecto al alumnado creemos que deben establecerse nuevos criterios y metodologías más apropiadas para corregir los graves problemas de indisciplina que se han generado en algunos centros, dichos mecanismos se enfocarían desde una perspectiva constructiva fomentando la autodotación de normas de conducta de los distintos grupos-clase de los centros.

Marco Antonio Gómez Valdés

GEOFFREY CHAUCER AND THE CANTERBURY TALES

María Asunción Jurado Baena

Geoffrey Chaucer is considered to be the Father of English Literature because he was the first author who wrote important literature in the vernacular English. This was in a time when the dominant languages in Britain were Latin and French, due to the Norman Conquest in 1066. Nevertheless, English did not totally get lost but it remained on some literary works which show the readers its development towards Middle English. This use of the vernacular by Chaucer could be seen as a support to the English tradition, in spite of that, Chaucer could not avoid being influenced by the continental custom as we can discern after reading his poems, due to his use of rhyme.

Chaucer was a very qualified man. He came from a middle class though, his father was a merchant. But a familiar inheritance made Chaucer's life different from his father's and helped him to become a learned man. He knew Italian, Latin and French something which helped him to serve not only as a soldier but also as a diplomat in the Hundred Years War between England and France (1337-1453). His beginnings were already promising since his father sent him to work with the Countess of Ulster. He kept in contact with the royalty, although in a different way, when he married Philippa Roet, who was a lady-in-waiting in the Queen's household, in 1366. They had several children, the number is uncertain although some historians give the number of 4.

But his career is very significant till the end of his days. He became member of the royal court and worked as valet or squire under Edward III's orders in 1367 and in 1386 he became a Member of Parliament for Kent. He traveled to France and Italy for diplomatic and "love" purposes and also to Spain where it is though he did the pilgrimage to Santiago de Compostela. From these journeys he learned different literary fashions and probably got some inspiration to write some of his poems.

He finally died in 1400 and was buried in Westminster Abbey, in London. In this same church other important figures in the British history are also buried, as it is the case of Sir Isaac Newton, Edmund Spenser, Charles Dickens or Ben Jonson between others. But in Chaucer's life, although busy with jobs and journeys, there was a privileged space for literature. Due to his ability with languages he translated some important works from French to English. These works, written by Boethius and Guillaume de Lorris, were The Romance of the Rose and Consolation of Philosophy .

But most of his most relevant works were written in a period of tranquility while working as customs officer, from 1374 to 1386. Important works such as Boece, Troilus and Criseyede and The Parliament of Fowls were written in this period. Nevertheless, by this time Chaucer had already written Saint Cecelia, The House of Fame and Anelida and Arcite. Later on, he wrote "Palamoun and Arcite", a writing which was later used as "The Knight's Tale".

This is only one of the tales included in his major work: The Canterbury Tales. He began to work on it in 1387 and by 1395 he had written most of the poem, but unfortunately it was not completely finished. Moreover, some of the tales are only fragments and not complete stories, two of them written in prose and the rest in verse. The work begins with "The General Prologue" and it is used by Chaucer in order to introduce the action and all the characters who are involved. There we can find an introduction of all the pilgrims who were going on a pilgrimage from London to Canterbury, to visit Saint Thomas Becket at Canterbury Cathedral. "The General Prologue" is settled in the inn where all the pilgrims were hosted.

The narrator presents all the pilgrims in an extensive way giving a description of their clothes and character as well as their estate. They were 29 pilgrims, including their host and the narrator. Almost at the end of the prologue the central structure of the work is presented. The host proposes that given that they were going to tell different stories on the way to Canterbury, as this is something usual during pilgrimage, it was his pleasure to reward the best story. But they all must follow his instructions that as we can read on lines 791- 801:

> That ech of yow, to shorte with oure weye,
> That each of yow, to make our way seem short by this means,
> In this viage shal telle tales tweye
> Must tell two tales in this journey
> To Caunterbury-ward, I mene it so,
> On the way to Canterbury, that is what I mean,
> And homward he shal tellen othere two,
> And on the homeward trip he shall tell two others,
> Of aventures that whilom han bifalle.
> About adventures that in old times have happened.
> And which of yow that bereth hym best of alle --
> And whoever of you who does best of all --
> That is to seyn, that telleth in this caas
> That is to say, who tells in this case

Tales of best sentence and moost solaas --
Tales of best moral meaning and most pleasure --
Shal have a soper at oure aller cost
Shall have a supper at the cost of us all
Heere in this place, sittynge by this post,
Here in this place, sitting by this post,
Whan that we come agayn fro Caunterbury.
When we come back from Canterbury

According to this, we should have found 58 tales plus the initial "General Prologue" but we only have 22 tales which makes the poem incomplete, as said before. This means that any of the pilgrims told the second story and some of them not even the first one. Therefore, we can discern that Chaucer gave more importance to some characters than to others. In addition, we observe that, in the descriptions given, some of the pilgrims are merely mentioned by their job. They all belonged to the working class as they were a haberdasher, a carpenter, a weaver a dyer and a tapestry-maker. This does not necessarily show a predilection of Chaucer towards higher positions in the society as we will demonstrate later on.

First of all, we should explain that in the Middle Ages there were three different estates: Clergy, Nobility and Peasantry; and there was no option of moving from one to another, easily. But in Chaucer's time, there were taking place some changes in the structure of society. The Peasants' Revolt in 1381, which is mentioned at some point in this work, helped a lot in this respect. We can notice this social arousal of the working class through this workers' short but concise and positive description. Chaucer only uses one description for the five of them but there we are shown that they used silver knives and that all their equipment was new and well adorned. Apart from that, the narrator adds in line 373 "For catel hadde they ynogh and rente," which literally translated means: "For they had enough possessions and income".

It would be very useful to compare this description to the knight's one. Chaucer describes him as: "Truly perfect, noble man". Throughout the whole description we find an exaggerated account which makes us think that Chaucer is mocking of this character. On the one hand, Chaucer presents a perfect knight of his time, that is, a knight full of courage and honour, loyal to his lord and brave in the thousand battles he has won. On the other hand, his clothes made a contrast with this previous perfection. He was wearing ragged clothes, unsuitable for any knight of his status.

The descriptions of the knight and the workers, after contrasted, can be understood in different ways. First, through the workers' description we can think that Chaucer wants to reflect the increasing arousal from a low to a middle class which did not exit at that time; and in contrast, the devaluation of the knight's character who although conserving his moral and inner aptitudes, he could not avoid an economic relegation, and in consequence a descent in the social rank. Secondly, Chaucer could be showing us, in a mocking and ironic way the pretentious character of the workers who, although belonging to a lower class, did not renounce to a wealthy way of life, unsuitable for them, as we can discern after reading the poem's translation into modern English:

"For they had enough possessions and income,
And also their wives would well assent to it;
And otherwise certainly they would be to blame.
It is very fine to be called "my lady,"
And go to feasts on holiday eves heading the procession,
And have a gown with a train royally carried."

(The General prologue, lines 373-378)

Following this same line we may think that the knight's vests are only the mirror of his wild and brave way of fighting in battle since, as we can read, he was just coming from and expedition. Then it does not affect to his social class or monetary status but to his careless way of dressing.

This is about the comparison between low and middle or high classes, but Chaucer wanted to offer his view of the clergy state of that time. We can think so when observing the varied and big amount of pilgrims having to do the church who are enrolled in this journey. Here we have a Prioress, a nun who was accompanying her, three priests, a monk, a friar, a parson and a pardoner; this means almost the half of the pilgrims. But this does not necessarily means that Chaucer had a good opinion of the church, in fact, in The Canterbury Tales clergy is highly criticised.

Through the prioress' description we can easily appreciate this. We can begin with her name as she was called: "Madam Eglantine". This is not a suitable name for a nun as the eglantine is a kind of rose which grows in a wild environment. But the best clue to consider this

description a critic is what Chaucer said about her clothes, complements and manners. She is elegantly dressed what is making her to break her vow of poverty. But this become crystal-clear when we learn that she is wearing all kind of expensive jewelry, such as coral, a set of green beads or a brooch of bright gold on which it could be read: “Amor vincit omnia”.

This motto can also be subject of discussion because of its meaning: “Love conquers all”. This “Love” could be understood to be both a secular and a sacred love and in consequence, this throws another point of ambiguity to this character. Moreover, we know that this expression appeared in Le Roman de la Rose intending to mean the justification of plucking of the Rose by the Lover, a decidedly secular or sexual, indeed, act of love. After knowing this we doubt of her purity and every vow she promised when she became a nun.

In addition, we should take into consideration that in middle ages it was typical for a woman, belonging to the aristocracy, to enter in a convent in order to maintain her good manners. We can say that our nun seems to be an example of this kind of nuns who entered the convent not precisely for reasons of true faith. Furthermore, her physical appearance, she was fat, and the fact that she was accompanied by two small dogs, which were feed up better than some other pilgrims enrolled, make Chaucer criticism to clergy stronger.

Clergy is also strongly criticized through the monk’s description. He was an outrider. This means that he was a special kind of monk able to go outside the monastery for some business. His horses wore ornaments, more appropriate for a lord than for a monk and, according to this description, he was like a “fish out of water”. The author chooses this comparison because she was a monk out of the cloister and, at some point, out of its rules. With these critics we can differentiate two kinds of satire in this work. On the one hand, we have a High-Satire which is the one referred to the clergy and on the other hand, we find the Low-Satire, that is, the satire directed to the nobility (the knight’s one, for example)

This has been an analysis of some characters and at the same time, an analysis of Chaucer’s opinion over society. But examining the prologue in depth we can also discover some of the most important stylistic devices used by this author. To begin with, we may just have into consideration the beginning of the prologue. There, we can easily distinguish two very different styles. As Kemp Malone suggests, there is a very high style shown in the first lines, from line 1 to line 11; and it turns down after line 12 although not in a sudden way.

An example of this high style is localized when Chaucer refers to the rainwater as the liquid by which flowers are created. As we can learn in Malone’s article, according to Professor J.M Manly: “the poet was writing in conformity to traditional literary precept and practice”. But if we keep reading, we observe how this high style becomes a more ordinary one, easy to read and straightforward, as we read on line 18: “that hem hath holpen whan that they were seeke”. This literally means “who (Saint Thomas Becket) helped them when they were sick”.

BIBLIOGRAPHY

*PRIMARY SOURCES:

General Prologue, - An Interlinear Translation
http://courses.fas.harvard.edu/~chaucer/teachslf/gp-par.htm

*SECONDARY SOURCES:

J.M Manly.From his lecture on Chaucer and the rhetoricians, Proceedings of the British Academy 12, (1926).95-113

Kemp Malone, Style and Structure in the Prologue to the Canterbury Tales. ELH, Vol.13, No.1 (Mar., 1946), pp.38-45

http://academic.brooklyn.cuny.edu/webcore/murphy/canterbury/16prithme.pdf#search=%22madam%20eglantine%22

María Asunción Jurado Baena

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA EDUCACIÓN EN VALORES: EL PAPEL DE LA ESCUELA

María Bermejo Ponce

Es muy fácil afirmar que la escuela es uno de los protagonistas en la transmisión y defensa de valores, pero ¿cómo se pone esta afirmación en práctica?

Es cierto que, como afirman Josep María Puig Rovira y Jaume Trilla Bernet
(profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona) en su artículo Cuestiones de hoy y mañana, existe una preocupación universal por "el papel que debe desempeñar la escuela en la adquisición de valores y en la formación de actitudes éticas". En mi opinión, en este proceso hay dos pasos a seguir. En primer lugar, la escuela debe adquirir esos valores y en segundo, debe saber transmitirlos para darle una formación ética y moral a los receptores.

Todos sabemos que la escuela tiene una gran responsabilidad en la tarea de la que hablamos, pero esta responsabilidad no sólo le corresponde a ella, sino que es una tarea compartida por diversos agentes sociales. El primer agente responsable a la hora de desarrollar estos valores desde la edad infantil y de proporcionar una educación adecuada y cívica al alumnado de hoy en día es la familia. Montesquieu sostenía que "de las tres educaciones que recibimos (la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo), la última suele dar al traste con las otras dos". Partiendo de esta clasificación, he decidido incluir en la tercera educación al mundo laboral, las instituciones políticas, las religiosas y quizás el más importante por ser el que está más al alcance de toda la ciudadanía: **los medios de comunicación**. Dentro de este último le voy a otorgar mayor importancia a dos: la televisión e Internet. El primero de ellos es crucial a la hora de transmitir valores. A todos los niños les gusta la televisión y lo peor de todo, se dejan llevar sin darse cuenta por lo que ésta les ofrece. Si sabemos que el ser humano tiende a imitar, ¿por qué no se suprimen ciertos programas que no aportan absolutamente nada?

Acudí a la conferencia sobre Educación Cívica de Fernando Savater que tuvo lugar en el Ateneo de Málaga hace ya un año. Me llamó la atención que Savater señalase que todos tendemos a decir una frase con el fin de quedar bien ante los demás y de mostrarnos objetivos: "yo no pienso así, pero lo respeto". Él afirmó que esto no tendría por qué ser así y que si creemos que algo está mal no tiene por qué ser respetado. No me refiero con esto a los ideales políticos, a las religiones, etc. Utilizo esta afirmación para manifestar mi desacuerdo ante este medio de comunicación que viene a ser uno de los principales factores influyentes en la educación en valores de los estudiantes y de la sociedad en general de la actualidad.

Hago un pequeño "kitkat" para referirme a Internet, que también se las trae. No es lógico que un ciudadano de cualquier edad pueda acceder a todo tipo de información. Cuando un chico/a encuentra algo que le parece gracioso, pero seguro poco educativo, se lo envía a los demás y así sucesivamente. Creo que se debería impedir el acceso a ciertas páginas Web por medio de claves que se les otorguen a los jóvenes de acuerdo con la edad que tengan. Sería como un segundo carné de identidad. E incluso me atrevo a afirmar que la opción de colgar en Internet todo lo que nos de la gana debería de estar más restringida. Dejo caer mi opinión, aunque considero que es un tema cuyo estudio requiere un gran número de horas debido a la dificultad de su control.

Como habíamos afirmado, la escuela tiene una responsabilidad bastante importante en lo que a la transmisión de valores se refiere, pero ésta es compartida. Ahora bien, **el deber de la escuela es asumir inexcusablemente esta parte que le toca**. Debe hacer frente a dos tipos de valores. Los valores universales, aquellos que la escuela debe encarnar y ser capaz de transmitir y los valores que nos permiten hablar de pluralismo: los éticos, políticos, religiosos, éticos, etc. Los educadores deberían primeramente encarnar los dos tipos de valores y luego transmitirlos. Teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad democrática, el objetivo de dicha transmisión sería la consecución de una convivencia pacífica a pesar de las diferencias que en ella puedan aparecer. Este punto requiere un gran hincapié y más ahora con el fenómeno de la inmigración.

Ya se han llevado a cabo varias propuestas con la finalidad de conseguir una formación moral de los alumnos. Dentro de la vida en el aula destacamos las tutorías y las asambleas de alumnos y profesores en las que se pretenden equilibrar los puntos de vista de ambas partes. Así como la incorporación de la asignatura de Educación para la ciudadanía, que se encargará de recoger los valores a los que nos referimos. El objetivo de esta materia va a ser educar a los alumnos en la convivencia, el respeto mutuo y la solidaridad, valores que debemos tener todos. Fuera del aula podemos nombrar la cooperación de alumnos en obras sociales y que entraría dentro de lo que llamamos educación cívica.

Pero, ¿cuál es uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos y que no ha sido destacado en estas líneas? Pues mi respuesta es: el propio profesorado. Hay profesores buenos y otros no tan buenos. Al docente le tiene que gustar su trabajo. Muchos han escogido ser maestros o profesores porque la calidad de vida es bastante buena y les asegura todos los meses un sueldo que además no está mal. Es por eso que muchos estudian las oposiciones, con el fin de conseguir un trabajo para toda la vida. Pero, ¿qué es lo que no se tiene en cuenta? El hecho de que la etiqueta de maestro o profesor lleva implícito algo muy importante llamado **responsabilidad**. Los alumnos van a poner en práctica lo que ven en los mayores por su tendencia a la imitación. Si el propio docente no sabe respetar al alumno

marginado o al que simplemente no le entra por el ojo, ¿cuál va a ser la repercusión en ese estudiante? Se nos pueden pasar muchas posibilidades por la mente, pero ninguna positiva. Recuerdo algunas frases que han dicho profesores alguna vez: "pero ¿tú eres tonto o qué?", "hay que ver el pamplina este", etc. Los demás alumnos pensarán que "si el profe lo dice, yo por qué no". Aunque al docente se le pase todo esto por la mente, nunca hay que dejar que se evidencie.

Una vez tuve un profesor de inglés que nos mostró la actitud de una persona que está totalmente motivada con lo que hace. Él se ofrecía algunas tardes de la semana para dar clases gratuitas de inglés para aquellos alumnos que lo necesitasen y no pudiesen pagar una academia. No critico la labor de las academias ni creo que la solución sea que ahora todos los docentes den clases extras de forma gratuita, pero sí que no se rijan sólo a su horario de **tutorías**. Si un alumno tiene algún problema deberían escucharlo aunque esa hora no se la pague nadie. Si observan algún comportamiento anormal en algún estudiante deberían llamarlo para ver qué le pasa, etc. En definitiva, que haya más **humanidad**. Esto es lo que mi profesor de inglés hacía y es lo que se me ha quedado grabado. Veo bien que se implante una asignatura para tratar que los estudiantes aprendan una seria de valores, pero creo que la teoría sola no va a ninguna parte. Y menos aún que unos jóvenes rebeldes vayan a escuchar temas acerca de la solidaridad y el respeto a los demás durante una o dos horas. Es por eso que creo que a la hora de pensar si realizar unas oposiciones hay que tener en cuenta si nos gusta la labor del docente, si seríamos capaces de asumir toda la responsabilidad que conlleva y "echar horas extras" si lo consideramos oportuno. Quizás es por eso que dicen que "una acción vale más que mil palabras".

Considero que estos temas requieren con urgencia una solución y ésta empieza por una mayor consciencia y asimilación de valores, tanto para los que estamos empezando a adentrarnos en este mundo como para los ya experimentados. Es cierto que hay jóvenes que no tienen valores, que los han perdido o que ni si quiera saben qué son, pero no creo que el panorama esté tan mal como lo pintan.

Como afirma José M. Esteve (catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga) en su artículo La aventura de ser maestro, debemos aceptar a los alumnos que nos toquen y tratar de buscar la manera de explicarles la materia de acuerdo con sus características. En definitiva, hay que dejar a un lado las quejas diarias y buscar soluciones.

María Bermejo Ponce

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

LEARNING STRATEGIES

María Betania Alba Pérez

All through history, many researchers had defined how they see learning strategies.

After many definitions by Stern, Chamot, Rubin, etc., linguists arrived at one last conclusion:

"Learning strategies are specific actions, behaviours, steps, or techniques that students use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability".

Six are the main features of language learning strategies:

1. **Problem Orientation.**

   Language learning strategies are tools. They are used because there is a problem to solve, a task to accomplish, an objective to meet, or a goal to attain.

2. **Action Basis.**

   Language learning strategies are specific actions or behaviours accomplished by students to enhance their learning.

3. **Involvement beyond just cognition.**

   Language learning strategies are not restricted to cognitive functions. Strategies also include metacognitive, affective, social, and other functions as well.

4. **Direct and indirect support of learning.**

   Some learning strategies involve direct learning and use of the subject matter, in this case a new language. These are known as direct strategies. Other strategies, including metacognitive, affective, and social strategies, contribute indirectly but powerfully to learning. These are known as indirect strategies.

5. **Teachability.**

   Learning strategies are easier to teach and modify. This can be done through strategy training, which is an essential part of language education. Strategy training helps guide learners to become more conscious of strategy use and more adept at employing appropriate strategies. Strategy training is most effective when students learn why and when specific strategies are important, how to use these strategies, and how to transfer them to new situations. Strategy training is particularly useful in helping students use new strategies beyond their normal stylistic boundaries.

6. **Flexibility.**

   Language learning strategies are flexible; that is, they are not always found in predictable sequences or in precise patterns. Sometimes learners do combine strategies in a predictable way. Some learning strategies contain within themselves an internal sequence of steps.

There are two main differentiation of learning strategies. They are:

- **Skill learning strategies** are concerned with the learners' attempts to become skilled listeners, speakers, readers, or writers.
- **Language learning strategies** are concerned with the learners' attempts to master new linguistic and sociolinguistic information about the target language. Within language learning strategies, we can also find two different types of strategies that have been mentioned before:

- **Direct strategies→** it is subdivided in:

  a. **Memory→** to develop the memory.

b. **Cognitive→** the steps or operations used in problem-solving that require direct analysis, transformation, or synthesis of learning materials.
c. **Compensation→** to make up for limited knowledge.

- **Indirect strategies→** it is subdivided in:

a. **Metacognitive→** thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it's taking place, and self-evaluation of learning after the language activity is completed.
b. **Affective→** concern the ways in which learners elect to interact.
c. **Social→** social interaction.

One of the most successful ways to study language learning strategies is studying which of them are used by successful language learners. Researchers have done a list of five main strategies used by good language learners and so helpful in second language acquisition:

1. **Active task approach.**

   Good language learners actively involve themselves in the language learning task.

2. **Realization of language as a system.**

   Good language learners develop or exploit an awareness of language as a system.

3. **Realization of language as a means of communication and interaction.**

   Good language learners develop an exploit an awareness of language as a means of communication and interaction.

4. **Management of affective demands.**

   Good language learners realize initially or with time that they must cope with affective demands made upon them by language learning and succeed in doing so.

5. **Monitoring of L2 performance.**

   Good language learners constantly revise their L2 systems. They monitor the language they are acquiring by testing their guesses: by looking for needed adjustments as they learn new material or by asking native informants when they think corrections are needed.

To sum up, we can see some conclusions about our subject matter, learning strategies:

A. The strategies that learners elect to use reflect their general stage of L2 development.

B. Successful learners appear to use learning strategies more frequently and in qualitatively different ways than learners who are less successful.

C. Successful language learning involves attention to both form and meaning.

D. Different kinds of learning strategies may contribute to different aspects of L2 proficiency. Thus, strategies that involve formal practice may contribute to the development of linguistic competence, while strategies involving functional practice aid the development of communicative competence.

E. Learners need to employ strategies flexibly by selecting those strategies that are appropriate for performing a particular learning task.

F. The more successful adult learners are better able to talk about the strategies they use.

G. The learning strategies used by children and adults may differ; social and interactional strategies may be more important with young learners.

María Betania Alba Pérez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 230

Diciembre 2007

ANIMACIÓN A LA LECTURA DESDE EL ÁREADE EDUCACIÓN FÍSICA

María del Carmen Alcocer Sánchez

0. INTRODUCCIÓN

Los cuentos son el lenguaje de la infancia, el lenguaje que niños/as entienden mejor que ningún otro.

Los cuentos proporcionan un mapa afectivo del mundo, además, nos abren camino en la exploración y conocimiento del espacio físico que nos rodea.

Los cuentos motores podemos clasificarlos como una variante del cuento cantado y del cuento representado, podríamos denominarlos como cuento jugado.

1. ¿QUÉ ES UN CUENTO MOTOR?

Un cuento motor es un cuento jugado, un cuento vivenciado de manera colectiva, con unas características y unos objetivos propios.

Sabemos que sobre todo en la infancia, el niño/a derrocha gran energía física. Empieza explorando su entorno próximo, y cuando tiene autonomía se dirige hacia el conocimiento del mundo exterior.

No es fácil ver a los niños/as de estas edades mucho tiempo sentado en una silla, por eso éste recurso puede ser muy interesante, a la vez que se aprovecha la capacidad y necesidad de expresión corporal de los mismos.

2. CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO MOTOR.

- El cuento motor es un eslabón previo al cuento escrito, y puede ir paralelo al cuento narrado.
- El cuento motor incide directamente en la capacidad expresiva de los niños/as (primero se interpreta cognitivamente y luego se interpreta motrizmente).
- El niño/a, cuando ejecuta el cuento motor, se convierte en protagonista absoluto.
- El cuento motor es una fuente motivadora que despierta en los niños/as el interés por descubrir historias y personajes, y les ayuda a introducirse en los caminos sorprendentes de los libros.

3. OBJETIVOS DE LOS CUENTOS MOTORES

1. Desarrollar las habilidades perceptivo-motoras.
2. Experimentar posibilidades creativas a través de la expresión corporal.
3. Descubrir el propio cuerpo como vehículo de comunicación.
4. Enfrentar al alumno/a la toma de sus propias decisiones en cuanto a expresión y movimiento, tomando conciencia de su cuerpo y del espacio que le rodea.
5. Interdisciplinar otras áreas, principalmente música y plástica, con el fin de globalizar la enseñanza.

4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA ANTE UNA SESIÓN.

- La persona responsable de la actividad ha de conocer muy bien el cuento, con el fin de mantener una dinámica flexible pero sin perder de vista los objetivos.
- Disponer de un espacio amplio y/o abierto(gimnasio, patio, campo...)
- Disponer a priori del material que se vaya a preparar, su ubicación y utilidad.
- Integrarse como uno más en la práctica de la actividad.
- La sesión deberá seguir una estructura dividida en tres partes: animación, parte principal y vuelta a la calma).
- Una vez finalizada la sesión, podemos mantener una charla con los niños/as.
- Con esta actividad podemos crear otras muchas(dibujos, plastilina, canciones...) que podemos aprovechar según intereses y circunstancias.

5. EJEMPLO DE CUENTO MOTOR. 1º CICLO DE PRIMARIA.

UN DÍA CON CAPERUCITA ROJA

1ª FASE: ANIMACIÓN.

Un día de otoño, en el colegio, cuando todos los niños/as están entrando en clase, (**todos los niños/as caminan despacio por el espacio)**, cuando están sentados en sus sitios(**sentados en el suelo)**, ven a una niña que nunca antes habían visto, con una cestita de fruta y una caperuza roja. Les habla bajito y les dice: ¿ Queréis venir conmigo a llevarle la merienda a mi abuelita?

2ª FASE: PARTE PRINCIPAL.

Los pequeños abren los ojos y la boca; y con la cabeza dicen que si, muy despacito se ponen en pie y caminan tras caperucita (**los niños/as asienten con la cabeza, se levantan muy despacio y camninan detrás de la maestra)**.

Atraviesan una zona de bosque muy espesa. A veces pasan a gatas **(todos caminan a gatas por el pabellón entre las colchonetas, conos...)**

Otros tramos son muy, muy estrechos y pasan caminando un pie delante del otro **(los niños/as caminan guardando el equilibrio con un pie delante del otro)**.

De pronto empieza a soplar un viento muy fuerte que los empuja y los tira al suelo **(cada niño/a se tira al suelo y empieza a dar vueltas)**.

Siguen caminado y se encuentran con un río que hay que cruzar por grandes piedras que hay en él **(las colchonetas hacen de piedras. Subidos sobre ellas van caminado de un lado a otro del gimnasio, patio, ...)**

En la orilla del río hay un campo de hermosas flores que huelen muy bien. Recogen unas pocas para la abuelita **(Respiran profundamente y hacen como que cogen flores por todo el espacio)**.

Una vez recogidas todas las flores, continúan su marcha. Pero a lo lejos oyen un aullido y todos gritan: es el lobo.....
Se juntan y miran a todos lados (**Todos se juntan alrededor de caperucita, maestro/a y miran a todos lados)**

Deciden irse de dos en dos, cogidos de la mano para no tener miedo y dando vueltas de vez en cuando para ver si viene el lobo (**caminan de dos en dos de las manos).**

Caperucita les dice: Ya estamos cerca. ¿ Veis aquel tejado? Esa es la casa de la abuelita (**miran empinándose y poniéndose la mano en la frente)**.

Están cansados y caminan muy despacio hasta llegar a la casa de la abuelita (**caminan muy despacio).**

Llaman a la puerta y la abuelita los invita a entrar. Había un olor buenísimo, era un rico pastel que la abuelita había hecho (**llaman a la puerta con la mano derecha).**
La abuela les pregunta ¿ Queréis un poco de pastel? Todos dicen sí.....
Todos se sientan y la abuelita les da a cada uno un trozo de pastel. ¡ Qué bueno!

3ª FASE: VUELTA A LA CALMA

Como están cansados se recuestan para descansar, pero de repente se oye un ruido en la puerta y se abre. ¡ Oh! Es el lobo (**los niños/as se tumban en el suelo con los ojos cerrados. La maestra da un golpe y todos se asustan y empiezan a temblar)**.

Al ponerse de pie todos se dan cuenta de:

- Que el ruido, era producido por otra maestra que quería entrar en clase.
- Que no estaban en casa de la abuelita, ni estaban merendando un pastel, todo había sido un sueño.
- Y colorín colorado este cuento se ha acabado

6. CONCLUSIONES

El cuento motor es un fantástico recurso para animar a los niños/as hacia los buenos hábitos de lectura.

Este recurso no sólo es útil para el área de Educación Física, sino que cualquier docente puede hacer uso de él para el desarrollo de sus clases. De esta manera los discentes disfrutaran de una manera lúdica las historias o cuentos que queramos narrar.

7. BIBLIOGRAFÍA

1. IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Fomento de la lectura en Educación Física mediante cuentos cooperativos. Segovia (2004).
2. Conde Caveda, J.L (2001). Cuentos motores. Vol.I, 3ªEdición. Barcelona:Paidotribo.
3. VV.AA. (1997). Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación. Madrid: Inde.

María del Carmen Alcocer Sánchez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LOS DOGMAS DIDÁCTICOS

María del Carmen Borrero Báez

" El profesor nace no se hace"

La profesión docente no debe ser considerada como una vocación a la que estamos llamados desde una superconciencia exterior.

Hay un conjunto de intereses, motivaciones y aptitudes con los que una persona puede nacer y posibilitarla con indudable éxito para el ejercicio de la función docente.

" Para enseñar hace falta tener buena voluntad"

La creencia en la buena voluntad es condición necesaria y suficiente para convertir a un buen especialista en un buen profesor.

" Para enseñar bien basta con saber la asignatura"

La enseñanza es una profesión sin especificidad. Todos aquellos que saben pueden enseñar si dominan su área de conocimiento. Se es maestro no porque sepa cómo hay que enseñar el lenguaje, sino porque se domina efectivamente la materia.

"Hay formas científicas de evaluar el aprendizaje"

La evaluación de loa alumnos tiene múltiples funciones (control del aprendizaje, jerarquización institucional, diagnóstico, selección, formación, etc.). es vital que el profesorado"sepa" el tipo y el grado de aprendizaje que se ha realizado en el aula- los exámenes escritos/orales en toda su gama son instrumentos medidores con carácter científico de ese grado de aprendizaje.

Los criterios operativos y correciones estadísticas dan fe de un proceso lineal donde sólo hay una forma de aprender y una sola forma de comprobar lo aprendido.

"Los fracasos de aprendizaje se explican mediante procesos atributivos que establece el profesorado"

En la clase es el docente es quien detenta la autoridad. Es esa misma autoridad la que establece los juicios valorativos que hagan comprensible el fracaso escolar que, generalmente, siempre es debido a causas internas o del contexto del alumnado.

" La experiencia docente es sinónimo de una gran competencia didáctica"

Los profesores que llevan mucho tiempo enseñando son inequívocas garantías de que se tiene algo que enseñar y, además, se sabe hacer de la forma adecuada.

La experiencia, que aquí si es un grado, muestra como defenderse de las situaciones imprevistas y hacer frente al repertorio de situaciones problemáticas son las que el profesorado suele encontrarse en el ejercicio de su profesión: la acumulación de trienios, es sinónimo de habilidad y destreza para saber actuar en el presente y en el futuro profesional.

Nuestro concepto de educación, de cultura o de civilización lo hemos heredado de los cánones del pensamiento grecolatino. La lógica, la racionalidad, la escala axiológica... hoy y probablemente mañana, abocados al futuro, vivimos una reestructuración permanente de todos esos cánones en los que se ha denominado la postmodernidad. La educación sigue aferrada a una parte fosilizada de la herencia clásica y fruto de ello pueden se r tambíen un conjunto de aforismos didácticos arraigados fuertemente en la práctica pedagógica. Postman y Weingartner (1981) resumen en una lista los siguientes:

- El concepto de " verdad" absoluta, fija e inmutable, en particular desde una perspectiva moralizante en torno al bien y al mal.
- El concepto de certidumbre, porque siempre habrá una respuesta correcta que es absolutamente correcta.
- El concepto de estados fijos y cosas con la concepción implícita de que si conoces el nombre conoces las cosas.
- El concepto de casualidad simple y única: la idea de que todo es efecto es el resultado de una causa única y fácilmente identificable.
- La idea de que el conocimiento es algo dado y que emana de una autoridad superior y que tiene que ser aceptado sin ningún tipo de cuestionamiento.

Estos dogmas y aforismos didácticos están fuertemente asentados en el pensamiento práctico de los docentes, en sus actitudes y en sus convicciones. Por tanto resultan muy difíciles de desarraigar o modificar esa percepción de algo que se cree tan consustancial con la profesión docente como es el acto de enseñar.

Los dogmas didácticos nos indican resistencia de todo tipo que encontramos en la profesión docente cuando hablamos de cambio, reforma o innovación de los planteamientos pedagógicos. Casi por su propia naturaleza, la Escuela, en sentido general, siempre ha generado un universo simbólico claustral y autorreferente (Guzmán, correa y tirado, 2000) donde la información y los conocimientos adquiridos solo han sido de utilidad en los límites de ese mismo universo, utilidad marcada con una función pragmática que no ha sido otra que la " selección de las especies académicas" eufemismo de otra expresión mas vulgar (aprobar la asignatura). La función vital que la escuela dice cumplir (preparar para la vida) es tan intemporal como su materialización en un ideal casi nunca alcanzado.

Vivimos en ocasiones la profesión docente anclados en el pasado, con prácticas obsoletas y con una escuela que solo tiene por objeto reproducirse a sí misma. Quizás en pocas ocasiones se haya vivido una separación tan profunda entre lo que sucede en las aulas y lo que acontece en los entornos vitales de las personas. Y. seguramente, este desfase no se saldará teniendo únicamente aliados tecnológicos: más ordenadores ne las escuelas y más equipamiento audiovisual, formulas reiteradas por la Administración que no parecen haber arrojado un saldo positivo(Fernández Enguita,1990).

Plantearse, desde ahora , para ir buscando planteamientos alternativos, si los medios y las Nuevas Tecnologías están destinados a ser instrumentos de una renovada, sutil y completa dominación de los ciudadanos, o bien pueden funcionar como nuevas redes de posibilidades semiótica y de liberación.

Ser docente en el siglo XXI supone la apertura de la mente necesaria para interpretar los tiempos en que se vive y estar conscientemente en el mundo. " Estar" siendo actor y no un simple espectador que se convierte en eremita masivo cuando abandona el recinto escolar siendo asignado estadísticamente a cualquiera de las audiencias acríticas e indolentes que los medios venden como un nuevo mercado de esclavos al mejor postor.

Los docentes tendremos que ser intelectuales " cruzadores de froteras ", esto es, hacer problemáticas las fronteras culturales, teórica e ideológicas que nos instalan en la seguridad y en certeza. Ser " cruzador de fronteras" significa que hay que construir un discurso pedagógico propio y no precisamente dentro de las coordenadas de la repetición, la reverencia o la sumisión. El cruce de fronteras implica un discurso de descubrimiento y construcción y no solamente de reconocimiento cuyo único objetivo sería transmitir verdades universales (Giroux.1996).

María del Carmen Borrero Báez

LES LAIS DE MARIE DE FRANCE

María Del Carmen Palacios Clavijo

1. Introduction

Marie de France est la première écrivain de la littérature en langue vulgaire probablement dans la deuxième moitié du XIIème siècle. Les seules informations qu'on dispose de cet écrivain sont explicites dans un de ses vers :

<<Marie ai nom, si sui de France>>

Peut-être qu'elle soit l'écrivain d'une traduction en roman L'Espurgatoire saint Patrice, du Tractatus de Purgatorio sancti Patricii d'Henri de Saltrey.

Sa tâche est de sauver des textes condamnés à l'oubli :

- L'Espurgatoire est une traduction de latin en français.
- Les Fables est une traduction d'anglais en français.
- Les Lais constitue un passage de l'oral à l'écrit.

Les Lais pourraient être la première oeuvre de cette écrivain, écrite vers 1170 ; puis, elle a pu écrire les Fables vers 1180 et ensuite l'Espurgatoire après 1189. Marie de France exploite la matière de Bretagne tel que Chrétien de Troyes.

En concret, le lai constitue un genre mineur : il s'agit d'un récit bref en prose coupé par des mélodies chantées et soutenues par une harpe ; la musique joue donc un rôle essentiel et très important dans ce type de genre.

2. L'amour adultère. Le triangle amoureux.

L'amour adultère est présent dans sept lais de Marie de France : Guigemar, Bisclavret, Yonec, Le Rossignol, Le Chèvrefeuille, Eliduc et Equitan. Cinq de ces lais ont un dénouement malheureux.

Equitan nous raconte l'amour entre le roi du même prénom et la femme de son sénéchal. La fin de cet amour adultère sera très tragique : la femme et le roi Equitan avaient préparé la mort du sénéchal, mais Marie de France dira que celui qui cherche le malheur d'autrui, voit le malheur retomber sur lui.

Les deux amants se précipitent vers la cuve d'eau bouillante qui avaient préparé pour le sénéchal. Marie de France nous montre à partir du lai d'Equitan la leçon antérieure : si une personne n'est contente qu'en faisant du mal autour d'elle, tout ce mal qu'elle a occasionné lui revient à elle même. On ne doit jamais faire du mal aux autres personnes : ça ne sert qu'à nous faire mal à nous même. Peut-être que les écrivains médiévaux féminins sont plus moralisateurs que les écrivains masculins.

Bisclavret nous montre aussi une femme qui n'accepte pas la métamorphose métaphorique en animal de son mari ; elle reçoit donc une punition : vivre sans le nez. Si elle aurait accepté la métamorphose en animal de son mari, peut-être qu'elle n'aurait pas reçu la punition de vivre sans nez. On trouve à nouveau l'idée moralisatrice suivante : si tu est ambitieuse et tu veux être plus que personne, si tu n'es pas d'accord avec ce que tu as, tu seras punie. La punition de notre protagoniste est celle de vivre sans nez à cause de ne pas avoir accepté son mari. Il y a deux lais où on trouve l'amour adultère mais avec un dénouement heureux : Guigemar et Eliduc.

La dame de Guigemar n'aime pas son mari ; elle aime Guigemar, un héros qui passera par plusieurs étapes avant de se marier avec la dame : il doit, pour ainsi dire, démontrer avec sa fidélité, qu'il la mérite et surtout, avoir l'approbation des chevaliers, avec lesquels, il conquiert la ville où la dame est prisonnière.

D'autre part, dans ce lai de Guigemar, on peut trouver la figure merveilleuse d'une biche parlante qui maudit la figure de notre protagoniste. Cette biche joue un rôle très important dans ce récit bref : elle déclare à notre protagoniste toute la douleur qui souffrira à cause de l'amour.

3. L'amour entre deux amants libres

Dans les Lais de Marie de France, on peut trouver ce type d'amour dans les lais suivantes : Le Frêne, Lanval, Les Deux Amants, Milon et Le Malheureux.

Le dénouement amoureux de Le Frêne

Le Frêne constitue le seul lai qui a absolument un dénouement tout à fait heureux : ses derniers vers sont très justes et ils nous montrent tout à fait le caractère moralisateur de Marie de France.

Notre petite fille est abandonnée même sans prénom : cet événement est produit à partir des étonnants critiques que sa maudite et fausse mère, à mon avis, a prédiqué sur une autre femme ; la dernière accouche deux filles et l'orgueilleuse pense au respect que ceux-ci sont déshonorés.

La même année, cette fausse femme devient enceinte de deux enfants. De nouveau, notre écrivain présente que le malheur est retombé sur la fausse femme : elle, qui a dit des calomnies et des mensonges sur l'autre femme, accouchera aussi deux enfants. On ne doit pas parler mal des gens, parce que si on le fait, tout sera contre nous et tous ces maux nous viendront à nous.

La femme pense alors tuer l'un des enfants ; si cet événement aurait été produit, peut-être que ce lai n'aurait jamais été recueilli par Marie de France : cette écrivain est très moralisatrice, et la mort d'un enfant n'est pas du tout morale mais tragique, incroyable, immorale et non éthique.

Notre petite fille est abandonnée dans un arbre, un frêne qui est à côté d'une abbaye ; en plus, elle porte une belle étoffe et un gros anneau d'or pur qui montre sa noble naissance. Elle est baptisée par les religieuses avec le prénom de Frêne ; l'arbre donne le prénom à cette petite fille et il signifie son existence.

Cet arbre peut constituer un symbole : il est très fort tel que notre protagoniste au moment où son aimé Goron, se marie avec sa propre soeur appelée Coudrier : le coudrier donne de délicieuses noisettes, alors que le frêne ne porte jamais le moindre fruit.

Bien que le coudrier porte de noisettes, son altitude n'arrive presque aux quatre mètres et c'est un arbre sensible ; le frêne peut atteindre les trente mètres d'altitude et il a un tronc gros et fort, fort comme l'amabilité, la gentillesse, la modération, la volonté et la patience de notre petite amie. Alors, moi, je préfère le frêne et pas le coudrier : ce lai ne pourrait pas s'appeler d'une autre façon ; il porte le titre de notre protagoniste.

Le dénouement de ce lai ne pourrait jamais être d'une autre manière ; il est très heureux parce que Frêne se marie avec Goron et en plus, la maudite mère reconnaît sa fille par l'étoffe et l'anneau.

On a dit de Marie de France qu'elle est une écrivain féministe avant la lettre ; Frêne accepte d'une façon aimable le comportement de Goron : pourquoi Marie de France écrit de cette manière le lai du Frêne ? Je pense qu'il y aurait une seule explication : elle est avant tout moraliste et accepte les normes établies à l'époque. Elle ne pourrait jamais avoir l'écrit d'une autre manière.

Le dénouement malheureux de Les Deux Amants

On peut apprécier une autre fois le dénouement juste, bien qu'il soit malheureux, dans le lai de Les Deux Amants de Marie de France.

À l'introduction de ce récit, notre écrivain fait un petit résumé et localisation du sujet qu'on va traiter : elle dit qu'elle nous va raconter l'histoire et l'aventure de deux enfants qui se sont aimés en Normandie et qui sont morts de l'amour. Cette idée est à la fois tragique et belle ; tragique par la mort des deux amants et belle par la partie amoureuse.

Alors, le dénouement de ce lai est malheureux à cause de la mort des amants ; mais, pourquoi cet écrivain n'a pas laissé vivre deux personnages amants ? On peut donc arriver à la conclusion de que Marie de France condamne l'orgueil et l'excès d'un jeune homme qui ne veut pas écouter les conseils de sa jeune fille aimée ; c'est pour ça qu'ils ont dû mourir et pas vivre son amour pour toujours.

Le jeune homme avait mérité l'amour de la fille du roi parce qu'il était noble et un bon chevalier ; en plus, il fréquentait la cour du roi. Mais pour Marie de France, l'amour doit être accompagné de l'humilité d'accepter le secours de l'autrui. Le jeune homme s'est automatiquement détruit et en plus, il a détruit son aimé par la cause antérieure.

L'univers merveilleux est aussi présent à partir d'un philtre qui doit boire le jeune homme pour porter sur ses bras son aimée jusqu'au sommet de la montagne qui domine la cité. Ce philtre a aidé nos amants bien qu'ils ne savaient pas du tout la fin qui les attendait un peu plus tard.

On peut aussi dire que Marie de France punit au roi à rester tout seul ou sans sa fille pendant toute sa vie par son caractère ambitieux : le roi n'a jamais voulu que sa fille se marie et alors, cette opinion ou décision a provoqué aussi la mort de sa fille. Le roi ne voulait plus que sa fille se marie ; il était obsédé avec cette idée et à la fin, il l'a perdue à cause, parmi d'autres choses, de cette idée.

4. Conclusion

Je pense que la première conclusion qu'on doit attirer de Marie de France et de ses Lais revient à la question suivante : Qui est Marie de France ?

On a dit déjà qu'elle est un grand écrivain, féministe avant la lettre par plusieurs, mais enfin, on ne sait rien d'autre. On doit parler d'elle et de ses récits brefs toujours d'une façon hypothétique.

À mon avis, Marie de France a voulu nous présenter une nouvelle conception de la vie ; dans ses lais, elle nous exprime la loi de la justice, elle nous montre une nouvelle conception de vivre et à suivre, parce que chaque personne marque sa propre destinée.

La morale est toujours présente dans ses personnages et c'est une façon de montrer aux gens d'agir ou de ne pas agir ; elle peut te donner une solution à tes problèmes et chercher un chemin où il y ait de la lumière pour suivre en avance.

Les lais constituent un manuel de la vie : on pourrait les comparer avec les dictionnaires : ceux-ci nous donnent le signifié des mots hors de contexte. Ce sont des histoires avec un sens dénotatif. Marie de France montre comment nous devons agir dans la vie et donne conseille pour sortir des ombres. Mais ces histoires ont aussi un sens connotatif : la subjectivité est présente du moment que l'écrivain nous conseille ce que nous devons faire dans des situations délicates.

Les Lais nous indiquent le bon chemin dans la vie, son propre signifié : les personnes justes et honorables auront une vie telle qu'elles sont et les personnes injustes auront aussi une vie telle qu'elles se montrent : une vie injuste. Voilà la morale qu'à mon a vis, Marie de France ou l'écrivain des Lais voulait nous exposer dans ces récits brefs : elle représente la vie même.

María del Carmen Palacios Clavijo

LA HIPÓTESIS DEL "PERIODO CRÍTICO"

María del Carmen Peña Montes

La pregunta a la que intentaremos dar respuesta es a la de si existe o no un periodo determinado en el desarrollo el ser humano en el que debemos adquirir el lenguaje. Es algo difícil de contestar, pero sí podemos dar argumentos que lo nieguen o afirmen.

Ya Eric Lenneberg hablaba de una etapa, anterior a la pubertad, en la cual se llevaba a cabo la adquisición primaria del lenguaje. Para apoyar su idea, estudió los tipos de afasia y sus posibilidades de recuperación en distintos pacientes. En ellos observó que los pacientes adultos no volvían a aprender el lenguaje, a diferencia de los niños pequeños. Vemos, pues, como Lenneberg ya hablaba de un "periodo crítico" en la adquisición del lenguaje, al que relaciona con el fenómeno de "fijación". Para ejemplificar sus ideas, menciona el caso de las aves, donde observa un periodo de fijación, en el cual el ave debe desarrollar respuestas fijadas. El hecho de no desarrollarlas, podría llevar a anormalidades en su conducta cuando llegara a su edad adulta, las cuales serían irreversibles. Podemos ver algo similar en el caso de los mamíferos. De todo ello llega a la conclusión de que "muchas formas animales atraviesan por periodos de peculiares sensibilidades, propensiones a respuestas o potencialidades para aprender". Lenneberg opina que el lenguaje es una conducta programada biológicamente, ya que cree que está controlado por la información que tenemos en nuestro ADN. Insiste en la idea de que debe existir un periodo de caducidad, cuyo término provoque la incapacidad de adquirir una lengua. Aclara, sin embargo, que este límite de tiempo no es el mismo para todos los tipos de aprendizaje humanos, porque hay muchas tareas que se aprenden mejor pasado este límite temporal. Lo cual ejemplifica con el aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje que se puede llevar a cabo tras el "periodo crítico" aunque conlleva más dificultad y no será tan perfecto. Frente a él, Chomsky opinaba que el lenguaje podía ser adquirido sin ningún problema a lo largo de toda la vida.

La existencia o la no existencia del periodo crítico toma su importancia cuando se estudia un rasgo de la especie y se quiere descubrir la base biológica del mismo. Este periodo establece unos márgenes precisos dentro del desarrollo de la espacie. Para argumentar a favor de la existencia de este periodo se han utilizado casos de la biología animal. Así, Gottlieb (1975) estudió las señales de llamada en los patos; Scott(1978), la socialización de los perros; Gould (1982), la comunicación mediante la danza de las abejas; Brown (1991), el sentido de la orientación de las aves; etc. A través de estos estudios, Lenneberg llega a la conclusión de que las características de toda conducta biológicamente programada son:

a) Surge antes de que sean necesarias.
b) Se produce sin que el sujeto se lo proponga voluntariamente.
c) No está condicionada por el entorno, aunque es necesario un entorno suficientemente rico.
d) Es irrelevante la enseñanza explícita y la práctica intensiva.
e) Su desarrollo sigue una secuencia regular correlacionada con otros aspectos del desarrollo cognitivo.
f) El desarrollo normal de la conducta puede estar limitado por la existencia de un periodo crítico.

Centrándonos en el lenguaje, vemos como Lenneberg cree en la existencia de este periodo crítico y así lo expresa:

"Después de la pubertad declina rápidamente la capacidad de autoorganización y de ajuste a las demandas fisiológicas de la conducta verbal. El cerebro s coomporta como si sus modos de operar estuviesen fijados y aquellas habilidades lingüísticas primarias y básicas que aún no se han adquirido en esa ápoca generalmente siguen siendo deficientes toda la vida." [Lenneberg 1975:185-189].

Elisa Newport también cree en la existencia de un periodo determinado para la adquisición del lenguaje, sus estudios se centran más e los lenguajes de signos. Piensa que la exposición tardía a estos, no impide a los individuos alcanzar ciertas cotas de expresividad, pero les impide acceder auna plena elaboración morfológica y sintáctica: "En contraste con el orden básico de palabras, la producción y la comprensión de la totalidad de la morfología se ven severamente afectadas por la edad de adquisición. [...] Un incremento de la edad de adquisición del lenguaje desde el nacimiento hasta la pubertad tardía tiene el efecto de un control decreciente de la mayor parte de los efectos de la sintaxis, salvo los aspectos más simples." [E. Newport 1991:199-121].

Tanto Guillermo Lorenzo como Víctor M. Longa, están a favor de la existencia del periodo crítico en el aprendizaje del lenguaje. Ven indicios de su existencia en los estudios del aprendizaje de la lengua de signos, de las segundas lenguas, y en los casos de los conocidos como "niños salvajes".

S. Pinker da la edad de 6 años como límite de la adquisición de la primera lengua en condiciones normales. Desde esta edad hasta la pubertad, se presentan obstáculos que serán muy abundantes tras esta etapa de pubertad. Podemos apreciar, por tanto, un declive causado por los cambios que experimenta el cerebro. Se pregunta por qué razón las capacidades de aprendizaje disminuyen hasta desaparecer y por qué hemos de prescindir de una capacidad tan útil. Él mismo se responde diciendo que los genes, moldeados por la selección natural, controlan a los organismos a lo largo de toda su vida. Los diversos órganos y mecanismos surgen en el momento en que son precisos, ni antes ni después. Por lo que concluye, que no debemos preguntarnos por qué desparece la capacidad de

aprendizaje, sino cuándo se necesita tal capacidad. Aunque la respuesta más adecuada sería lo antes posible, para garantizar el disfrute de las ventajas que nos proporciona el lenguaje. Así, una vez que se descubren las propiedades específicas de la lengua con los datos recibidos del entorno, las neuronas responsables de la adquisición del lenguaje no son necesarias. Todos los autores señalados hasta ahora aportan argumentos a favor del periodo crítico. Lenneberg y otros lingüistas suelen dar cinco argumentos para defender la existencia de este periodo, pero existen lingüistas como Jean Aitchison que no lo ven tan claro. Los argumentos que se dan son los siguientes: 1. Individuos que adquieren el lenguaje tardíamente; 2. Desarrollo de los niños con síndrome de Down; 3. Niños con daños cerebrales; 4. Aprendizaje de una segunda lengua; 5. Supuesta sincronía del periodo crítico con la lateralización hemisférica.

Dejaremos el primer argumento para el final, ya que nos extenderemos en él un poco más. En el caso de los niños con síndrome de Down, algunos piensan que estos niños siguen el mismo curso general de desarrollo que los niños "normales" aunque a un ritmo mucho más lento. Lenneberg piensa que estos niños nunca llegan a alcanzar a los "normales" debido a que sus habilidades lingüísticas decaen sensiblemente en la pubertad. Otros piensan que estos niños presentan un techo preestablecido en su desarrollo, punto al que deben llegar a cualquier edad, aunque normalmente llegan en una edad muy temprana.

Según Lenneberg, cuanto mayor sea el niño, mayores serán las posibilidades de que una lesión en el hemisferio izquierdo origine alteraciones permanentes. En un adulto, estas lesiones producirán trastornos irreversibles del lenguaje. Aitchison está a favor de esta idea, ya que los cerebros jóvenes tienen mayores posibilidades de recuperación. Pero dice que Lenneberg se equivoca porque las lesiones graves en el hemisferio izquierdo suelen provocar trastornos muy duraderos del lenguaje, sea cual sea la edad del paciente. Añade, además, que se ha comprobado que se pueden producir cambios considerables en el dominio del lenguaje después de la adolescencia.

Elissa Newport realizó un estudio a una familia coreana residente en Los Ángeles, donde observó que el grado de dominio del inglés alcanzado por los hijos era mucho mayor que el de los padres. Los hijos eran plenamente bilingües, lo que lleva a pensar en que el aprendizaje de la segunda lengua es más fácil y rápido si se realiza durante un cierto periodo de edad. E. Newport también realizó un estudio a inmigrantes de Estados Unidos del que sacó las siguientes conclusiones: a) emigrantes llegados a E.E.U.U. entre los 3 y los 7 años obtuvieron resultados idénticos a los estudiantes norteamericanos nativos. b) entre los 8 y los 15 años presentaban peores resultados que los anteriores. c) entre los 17 y 39 años obtuvieron los peores resultados.

El argumento quinto que mencionamos anteriormente es negado por Aitchison, el cual cree que Lenneberg se equivoca porque la lateralización (especialización de uno de los dos hemisferios en materia de lenguaje) se produce mucho antes de lo que él señala, ya que hay incluso bebés menores de un año que dan muestras de lateralización.

Según Aitchison, todos estos argumentos en apoyo de la tesis de que hay un periodo crítico claramente definido resultan poco convincentes. Lo que le ayuda a intentar demostrar que el lenguaje comparte las características de las conductas biológicamente programadas. Cree que hay un mecanismo interno que desencadena y regula el desarrollo del lenguaje.

Nos centraremos ahora en el primer argumento que señalamos, en el que nos detendremos un poco más viendo casos de niños que han tenido un encuentro con el lenguaje más tardío de lo normal. A estos niños se les conoce como "niños salvajes" o "niños lobos". La suposición de que el desarrollo del lenguaje está delimitado por un periodo crítico se ha visto favorecida por el estudio de estas personas, las cuales han pasado su niñez aisladas o privadas de toda estimulación lingüística. Sí hay que destacar que estos niños han sido descubiertos por observadores bien intencionados pero sin preparación. Además, la urgencia de proporcionar ayuda a las víctimas es tan grande que los primeros meses (los más importantes desde el punto de vista científico) son los que están peor documentados. En estos casos nunca puede desecharse la posibilidad de deficiencias genéticas o de anormalidades congénitas. Hay que tener en cuenta muchos factores: grado y duración del abandono, estado de salud, el cuidado que se les proporciona cuando son encontrados,... A continuación veremos algunos de los casos más llamativos:

Genie (13 años): fue hallada en 1970 en un barrio de Los Ángeles. El descubrimiento de Genie tuvo lugar tres años después de que Lenneberg formulara con precisión, por primera vez la idea de un periodo crítico para el aprendizaje del lenguaje. Se comenzó un intensivo programa de rehabilitación, tanto en el plano lingüístico como en el no lingüístico. Genie comenzó muy pronto a adquirir palabras aisladas. Tres o cuatro meses después realizaba combinaciones de dos palabras. Sus procesos lingüísticos se asemejaban mucho a las de un niño pequeño, lo que llevaba a afirmar la idea del periodo crítico, pero no consiguió realizar un salto definitivo. Destaca, sobre todo la ausencia de cualquier indicio de elaboración propiamente gramatical. No tuvo acceso al lenguaje humano desde los dos años a los trece años. Tras un periodo extenso de terapia del lenguaje (8años), se dieron los siguientes resultados: sus capacidades cognitivas fueron descritas como relativamente normales; sus habilidades léxicas y semánticas como buenas; su sintaxis y morfología tenían graves problemas: no realizaba estructuras interrogativas ni relativas, no usaba nexos de subordinación, no articulaba morfológicamente las palabras, sus capacidades cognitivas fueron descritas como relativamente normales, sus habilidades léxicas y semánticas como buenas, su sintaxis y morfología tenían graves problemas. Ejemplos: Apple sauce by store (comprar salsa de manzana en la tienda); Genie have full stomach (tengo el estómago lleno). Según Susan Curtiss, Genie "nunca llegó a articular sintácticamente su lenguaje". Conclusión que favorece la afirmación de la existencia del periodo crítico. Pero hay que matizar que el aprendizaje lingüístico realizado fuera del periodo crítico no deja al individuo completamente incapacitado en términos expresivos, sólo disminuido, porque lo que llega a desarrollar no es un lenguaje humano articulado con toda su riqueza formal. Así, Curtiss concluye que el caso de Genie "apoya la hipótesis del periodo

crítico de Lenneberg y sugiere además la existencia de restricciones y limitaciones específicas en la adquisición del lenguaje fuera del periodo de maduración que es lo propio". Pero el caso de Genie no está muy claro, pues algunos especialistas argumentaron que no adquirió el lenguaje debido a sus deficiencias cognitivas y no a la existencia del periodo crítico.

Chelsea (31 años): mujer sorda de nacimiento, originaria de California. Algunos médicos le diagnosticaron retraso mental con perturbaciones emocionales sin advertir su sordera. Fue una niña tímida y dependiente que vivió toda su infancia sin articular palabra. Sometida a una terapia intensiva la inteligencia de Chelsea alcanzó la de un niño normal de diez años, con un vocabulario de 2000 palabras. Llegó a tener un trabajo y a vivir independientemente. Consiguió leer, escribir y comunicarse, pero su sintaxis resulta extraña: naranja Tim coche en / orange Tim car; peinado pelo el niño/ combining hair the boy.

Isabella (6.6 años): se escapó con su madre medio muda y con lesiones cerebrales de la casa en la que su abuelo las tenía recluidas. Al cabo de un año y medio, ya había aprendido de 1500 a 2000 palabras y producía oraciones tan complejas como estas: "¿por qué se sale la pasta cuando se da la vuelta al frasco?"; "¿Qué dijo Miss Mason cuando le dijiste que había limpiado la clase?". Esta niña iba camino de aprender su lengua materna tan correctamente como cualquier otro niño normal.

Víctor: fue encontrado en un bosque del sur de Francia en 1799. Se piensa que fue abandonado con muy pocos años de vida y que fue desarrollando un comportamiento animal para poder sobrevivir. El pedagogo Juan Itard se hizo cargo de él. Lo cuidó y educó con atención para intentar que lograra desarrollar un comportamiento humano, y se despojase de su vida pasada. Elaboró una serie de ejercicios, gracias a los cuales, Víctor desarrolló sus sentidos, su intelecto, sus facultades afectivas y el aprendizaje de lo moral. Su comportamiento era muy similar al de los animales, su instinto era la supervivencia. Emprendió el camino a ser humano en el momento en que comenzó a responder a los ejercicios que Juan Itard le hacía. Pero Itard no logró que Víctor hablara porque nosotros aprendemos a hablar por imitación cuando tenemos pocos años, y Víctor ya era un adolescente, ya había perdido su infancia de aprendizaje. Su aprendizaje hubiera sido más rápido y efectivo si lo hubiesen encontrado años antes, porque nuestra capacidad de imitación es más fuerte cuanto más jóvenes seamos y se debilita con el paso de los años.

Como ya hemos visto, los casos de estos niños son utilizados por muchos lingüistas para afirmar la existencia del periodo crítico, pero algunos lingüistas como Aitchison, ven algunos contras que no les convencen. Así Aitchison dice que Isabelle no fue estudiada por lingüistas por lo que no sabemos si realmente su desarrollo lingüístico era tan bueno como se decía. Por otro lado, Genie, presentaba signos de lesión cerebral, lo cual habría que tenerse en cuenta. Y Chelsea tenía problemas de audición, lo que podría provocar sus problemas de adquisición del lenguaje. Por tanto, la pregunta con la que comenzábamos no tiene una respuesta firme y clara, aunque como hemos visto a lo largo de estas líneas sí existen argumentos a favor y en contra.

María del Carmen Peña Montes

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

LES CARACTÉRISTIQUES DU MOUVEMENT DE LA PRÉCIOSITÉ DANS L'ŒUVRE DE MOLIÈRE INTITULÉE : LES PRÉCIEUSES RIDICULES.

María del Carmen Rodríguez Brenes

INTRODUCTION

Cette comédie de Molière est l'exemple d'un courant féminin de la société qui s'appelle La Préciosité. Il se manifeste en France, dans certains salons, au début du XVIIe siècle, mais c'est aux années 1953-1956 quand il est à son apogée. C'est un mouvement de réaction contre le vulgaire, mis à la mode par Mademoiselle de Scudéry, Condé, Catherine de Rambouillet, etc. Nous allons voir les caractéristiques du mouvement de La Préciosité qu'on trouve dans l'œuvre de Molière:Les Précieuses ridicules.

DEROULEMENT

Les femmes de ce courant féminin trouvaient le monde très laid à cause de la guerre, les pauvres... c'est pourquoi elles ont le désir d'échapper à la monotonie, c'est-à-dire elles veulent se distinguer et elles se réfugient dans un monde idéal, mais par leur abus du raffinement elles tombent parfois, comme on nous dit dans le titre, dans le ridicule. Les Précieuses de cette oeuvre sont: Magdelon et sa cousine Cathos.

Pour s'évader de cet environnement, les gens de l'époque s'occupent de l'amour qui constitue leur principe et leur mode de vie, mais on déteste le mariage, puisque l'on considère que le mariage a peu à voir avec l'amour, car il est généralement négocié par les parents. Pour cela, nos protagonistes ne veulent pas se marier. Gorgibus, père de Magdelon et oncle de Cathos, les a présentées à deux messieurs: La Grange et Du Croisy, pour qu'elles les épousent. Mais celles-ci les ont refusés parce que ni leurs vêtements, ni leurs manières n'étaient dans les normes du beau monde. Donc, on peut concrétiser, comme ce n'est pas le mariage en soi même qu'elles refusent, mais les candidats.

En plus, ils ne connaissent pas la carte de Tendre, et cela est indispensable pour les Précieuses, parce qu'elles ont un goût romanesque. La carte de Tendre qui apparaît dans Clélie de Mlle de Scudéry, c'est le chemin lequel les amoureux du pays de la Tendresse doivent suivre pour culminer leur passion d'accord aux normes précieuses. Des villes et des villages comme Billets-Doux, Petits-Soins, Billets-Galants et Jolis-Vers, etc. sont des étapes obligées de ce trajet. Cathos explique à Gorgibus qu'un bon amant doit la connaître. Ainsi il doit supporter les mépris, grâce à son coeur généreux et sa belle âme, comme un honnête homme.

Le monde que ces femmes vont créer se ressemble au goût classique, c'est-à-dire qui répond aux exigences du goût classique. Elles n'aiment pas les hommes pédants ni brutes. Elles recherchent d'imposer aux hommes le raffinement des sentiments, des manières et de l'expression littéraire.

Pour elles, l'apparence est très importante, à cause de cela elles s'habillent avec des vêtements à la mode, et surtout elles changent leurs expressions et attitudes. Elles utilisent un autre prénom dans les salons, c'est-à- dire elles changent leur identité. Magdelon a pris le prénom de Polixène et Cathos le prénom d' Aminthe, comme dans les romans à la mode. C'était un monde idéal romanesque. En plus, elles aiment tout ce qui est différent, exotique. Il s'agit d'un jeu de société.

Comme elles considèrent seulement l'apparence, elles ont été impressionnées par Mascarille et Jodelet. Ils sont les valets de La Grange et Du Croisy. Ils se sont fait passer par un marquis et un vicomte respectivement, parce que leurs maîtres veulent faire une farce aux Précieuses pour avoir été rejetés. Cependant ils agissent de façon si naturelle qu'elles ne soupçonnent rien.

Ces personnages sont déjà connus par le public, parce qu'ils apparaissaient dans des comédies antérieures à celle-ci (Les Précieuses ridicules a été publié à 1659), car ils sont un type comique. Il y a par conséquent une complicité. Molière, comme il l'indique à la préface de l'oeuvre, accorde beaucoup d'importance au public. Il fait de nous, les spectateurs, ses complices.

Les Précieuses sont très impressionnées par eux. Elles croient que grâce à eux, elles vont monter en société. Ils sont habillés avec de bons vêtements, ils soignent leurs expressions, ils leur disent des flatteries et Mascarille récite même des vers et il chante aussi.

Ce courant féminin, comme nos venons de voir, va offrir beaucoup d'importance à la forme et à l'expression verbale, on crée un vocabulaire précieux. Il y a un Dictionnaire ou la clef du langage des Ruelles. Quelques exemples de cette comédie:

- Expressions substantivées:

- "Le conseiller des grâces": c'est le miroir.
- "un nécessaire": un valet.
- "l'assassinat de ma franchise": le mariage. On montre l'idée déjà soulignée du refus qu'elles font du mariage.

- "les âmes des pieds": les violons.
- "une académie de beaux esprits": les réunions des précieux.
- "le bureau des merveilles": Paris. Elles se moquent de la capitale.

▪ Métaphores:

- "le fauteuil tend les bras, et a l'envie de vous embraser": un objet, le fauteuil, est personnifié.
- "les commodités de la conversation": sièges.

▪ Adverbes:

- "furieusement".
- "terriblement".
- "délicieusement".

En plus, il y a des expressions verbales, des adjectifs substantivés, des expressions à la mode, des mots abstraits, des comparaisons... Elles inventent des façons de parler bizarres par leur nouveauté dans leurs significations.

Molière souligne avec humour cette situation pour nous montrer tout le langage du monde des ruelles, parce que il n'a pas fait Les Précieuses ridicules seulement pour faire rire, mais pour montrer aussi les moeurs de l'époque. Il veut peindre la société de l'époque et à la fois distraire le public. Mais il faut signaler l'intention positive de ces femmes, puisqu'elles veulent améliorer la langue et comme nous verrons ensuite la littérature aussi.

L'intérêt pour la littérature se manifeste dans les salons, où on parle de culture, on fait des jeux littéraires... À l'époque l'hôtel de Rambouillet, c'est un clair exemple de salon précieux. Seulement la haute société peut y assister: l'aristocratie, les artistes les plus prestigieux, surtout des écrivains et des bourgeois. Pour cela, Magdelon et Cathos ont beaucoup d'intérêt à y assister, pour pouvoir se donner une réputation. Le salon précieux est avant tout une réunion pour parler. Mais il y a parfois de petits concerts, le bal est une célèbre particulière.

On peut parler de la libération féminine. Les Précieuses luttent contre la femme soumise et elles demandent de l'éducation pour les femmes parce qu'elles veulent se cultiver pour être au même niveau que les hommes. Magdelon et Cathos veulent connaître la littérature, (des formes littéraires comme les madrigaux, les fables, les énigmes... sont à la mode). Ainsi elles peuvent participer à la vie sociale. En plus des salons, le théâtre est considéré comme un lieu où les Précieuses peuvent se faire à connaître aussi. Mascarille les y invite, c'est une autre cérémonie sociale.

Dans la maison de Magdelon et Cathos, ils organisent une fête: beaucoup de gens arrivent, des violonistes... À ce moment La Grange et Du Croisy interrompent la fête, ils révèlent toute la vérité et exigent que Mascarille et Jodelet enlèvent leurs habits de luxe sur la scène même.

À la fin du texte Mascarille dit à Jodelet: "Allons, camarade, allons chercher fortune autre part; je vois bien qu'on n'aime ici que la vaine apparence, et qu'on n'y considère point la vertu toute nue". Ces paroles résument très bien, l'attitude de ces femmes, qui s'intéressaient à Mascarille et Jodelet par leur apparence seulement. Quand elles apprennent la vérité, elles en sont déçues.

En plus, elles se croient supérieures, c'est pour cela qu'elles ne veulent plus avoir des relations avec des valets. Molière souligne aussi le mépris de Cathau à Marotte (la servante), par exemple. Un mépris qui est une sorte de racisme, parce qu'elle est d'une classe inférieure. Même Magdelon arrive à dire: "un jour, me viendra développer une naissance plus illustre", c'est une preuve de sa prétentieuse supériorité.

CONCLUSION

Pour conclure, il faut signaler que cette comédie, Les Précieuses ridicules, a été le premier succès de Molière. Dans cette oeuvre, comme on a pu le montrer, on fait une satire de la Préciosité. Mais comme je l'ai déjà raconté, c'est important de souligner l'intérêt de ce courant pour améliorer la langue et la littérature, en créant des formes nouvelles...

C'est une façon de vivre d'une partie de la société. Molière respecte les vraies Précieuses, il veut seulement se moquer de celles qui sont fausses, bien que cette oeuvre provoque du scandale et l'irritation des cercles raffinés. L'auteur veut montrer aux spectateurs des types humaines qui soient reconnaissables.

Ainsi cette comédie renferme-t-elle une intention morale: ridiculiser et dénoncer les vices et les comportements de son temps, comme la pédanterie, l'ambition sociale, le vide des apparences, le comportement des filles qui défient l'autorité paternelle,etc. Alors à travers cette œuvre nous pouvons mieux comprendre ce courant de l'époque.

BIBLIOGRAPHIE

http://moliere.mes-biographies.com/**Les**-Precieuses-**ridicules**.html
http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Précieuses_ridicules
Bezbakh, Pierre : Petit Larousse de L'histoire de France, 2005.

María del Carmen Rodríguez Brenes

IGUALDAD ENTRE SEXOS COMO TEMA TRANSVERSAL

María del Carmen Rodríguez Salazar

La primera mención sobre los temas transversales aparece en la Introducción al decreto 148/2002 para ESO y 208/2002 para BACHILLERATO, del 14 de Mayo, que, realmente, es una nueva redacción sobre el artículo 8 del decreto 106/1992, de 9 de junio. En estos nuevos decretos se introducen pequeñas modificaciones que dan como resultado el siguiente Decreto:

"Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal, equilibrada y natural los valores cívicos y éticos, reflejando los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazando todo tipo de discriminación negativa, respecto a las diversas culturas y fomento de los hábitos de comportamiento democrático, y destacando la contribución de las mujeres en el progreso de la sociedad."

La materia de Lengua Castellana y Literatura, por la amplitud temática e ideológica que le es inherente, resulta un ámbito idóneo para el tratamiento de estos temas transversales. Este conjunto de temas obtendría su máxima relevancia en función de los textos que se trabajen. De ahí que una buena selección ha de estar guiada no sólo por los objetivos que se persiguen, sino también por los contenidos que desde esta perspectiva estamos planteando. A través de dichos textos debemos facilitar a nuestros alumnos la reflexión sobre todos los contenidos transversales que nos marcan los Decretos para que así puedan reflexionar sobre ellos y puedan resolver problemas con los que nuestra sociedad actual se enfrenta como es el caso de:

- Salud, medio ambiente, drogas.
- Violencia, sexismo, xenofobia.
- Igualdad de derechos entre sexos fomentando la madurez del alumnado, su actitud crítica y la toma de decisiones.

En el artículo que nos compete intentaremos dedicarnos de una manera didáctica a un único tema transversal: EL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE DERECHOS ENTRE LOS SEXOS, DESTACANDO LA CONTRIBUCIÓN DE LAS MUJERES EN EL PROGRESO DE LA SOCIEDAD. Todos nuestros alumnos, a lo largo de su bagaje educativo, tendrán que enfrentarse a todas las épocas de la literatura, desde la Edad Media hasta la actualidad y afortunadamente a lo largo de la historia las cosas han cambiado bastante con respecto al papel que juega la mujer en la sociedad.

A lo largo de las diferentes etapas educativas se encontrarán desde un papel subsidiario o de enamorada de la mujer hasta un personaje mucho más independiente y preocupado por situaciones externas; no por el mundo doméstico que era el lugar donde la mujer desarrollaba, hasta hace poco, su vida.

En la **Edad Media** la mujer prácticamente ni aparecía en la literatura y cuando lo hacía era una mera figurante. Su papel estaba ligado al del nombre; era una mujer sierva o esclava.

Esto podríamos ejemplificarlo a través de cualquier fragmento de Mio Cid donde Doña Ximena y sus hijas doña Sol y doña Elvira aparecen únicamente para humanizar la figura del héroe, para acercarlo más al pueblo y que éste lo tomase por un personaje real. Además, al defender y vengar el honor de sus hijas, se le ensalza como padre ejemplar y de nuevo es una excusa para presentarlo como gran héroe.

También nos serviría cualquier romance de carácter cortesano. En ellos la mujer aparece como "ser amado" al cual rinde su homenaje el amante. Se convierte en un ser pasivo, inexistente, que únicamente es capaz de hacer sufrir al amante.

Sin embargo **La Celestina** presenta un cambio en el papel de la mujer ante la sociedad. La Celestina aparece dentro de un periodo de transición del siglo XV al XVI. Será una época de grandes crisis y cambios, donde la sociedad comienza a complicarse y a ser más dinámica. Melibea es la que representa ahora el papel de "enamorada". Su amor ha pasado por diferentes etapas:

1.- En un primero momento rechaza a Calisto, pero la magia de Celestina, siempre actuando en su propio beneficio, hace que acabe por aceptarlo.
2.- Melibea, cada vez está más enamorada de Calisto, y son sentimientos de su propio corazón. Sabe que desobedece a sus padres, pero es capaz de enfrentarse a ellos por seguir manteniendo sus encuentros amorosos.

Es una mujer valiente, capaz de sacrificar a su familia por amor. Sin embargo, parece que su actitud aún no está bien vista en la época, ya que Melibea se suicida. No puede conseguir aquello por lo que ha luchado, su amor. La sociedad no lo permite.

En el **Renacimiento** de nuevo hay una vuelta atrás con respecto a la visión de la mujer en la sociedad. En la literatura la figura de la mujer vuelve a ser inexistente como personaje y se convierte en mero objeto de belleza para el hombre. Nos servirá de ejemplo cualquier poema de Garcilaso, donde se alaba la belleza de la mujer como objeto sexual, o incluso un fragmento de El Quijote donde se hable de Dulcinea. La dama es obligada ofrecida al Caballero errante; no toma parte ni partido. Su único poder consiste en su impotencia, que transforma en desprecio y burla hacia ese hombre que la corteja sin que ella pueda decidir.

El mismo papel juega la mujer en el **Barroco.** Lo podemos mostrar a los alumnos a través de poemas de Góngora y Quevedo; pero Lope, en su teatro, es más revolucionario. Intenta en muchas de sus obras reflejar la sociedad, aunque no contente a todos. Lo normal era que la mujer pasase de depender del padre a depender de su marido. Pero una de las vías de escape de la mujer era ir a la iglesia (que acabaría convirtiéndose en punto de cita) o escapar del aburrido hogar tapada con una capa desde la cabeza hasta los pies y mezclarse con el gentío de la calle o bien gracias a las criadas que escondían a las damas para que estas experimentasen sus verdaderos amores. Ejemplos suficientes encontramos en obras teatrales de Lope como: El acero de Madrid.

Las mujeres en Lope van adquiriendo autonomía, decisiones propias por las que luchar; pero la mujer como verdadero protagonista de una obra literaria no aparecerá hasta el siglo XIX. Madame Bovary, Ana Karenina, La Regenta (Ana Ozores) o Fortuna y Jacinta son la prueba. Todas ellas violaron las leyes del matrimonio y de la iglesia. Fueron acusadas por dar rienda suelta a sus pasiones, por intentar ser felices según el criterio de cada una y fueron acusadas de adúlteras por la retrógrada sociedad burguesa. Fueron víctimas de un sistema de valores y creencias burgués que condenaba la sexualidad y castigaba psicológicamente a la mujer por ello. Según la sociedad del momento el único final posible para estas obras era la muerte de la mujer, ya que sólo de esta manera el pecado acababa siendo condenado.

Hasta aquí podríamos ofrecerles a nuestros alumnos una visión bastante amplia de cómo ha estado, desde el comienzo de la literatura, considerada la mujer. Entablaríamos un debate comparando cada uno de estos textos con la actualidad. Pero, además, los Decretos consideran que en la medida de lo posible tenemos que proporcionar a los alumnos tanto fragmentos pertenecientes a obras clásicas como obras de más actualidad.

Una obra relativamente reciente es_La Sombra del Viento. En una única novela encontramos todos los tipos de mujeres de las que ya hemos ido hablando.

La primera mujer en cobrar protagonismo es la joven Clara. Sólo destaca por ser la sobrina de un adinerado comerciante; la obsesión de Daniel, protagonista de la novela; y la amante de su profesor de piano. Es la mujer objeto propia de la Edad Media. A ella se equipara la señora Sanmartí, la cual heredó una fortuna de su padre que su marido utilizó para fundar una editorial. Cuando se hizo el esposo con todo su dinero, la trataba como un mueble.

Papel semejante a Celestina es el de Bernarda, una criada que aconseja a Daniel no enamorarse de Clara, ya que nunca sería correspondido, y que le ayuda en sus encuentros furtivos con Beatriz Aguilar.

Penélope es otra Melibea. Es joven y soñadora, se enamora de la persona equivocada, un amor truncado por su padre. Su padre la retiene en su habitación para evitar una deshonra, ya que su hija se ha quedado embarazada, y prefiere sacrificar la vida de su hija, que finalmente muere sola en aquella habitación con su feto muerto en los brazos, antes que mostrar socialmente aquella situación. Beatriz Aguilar vive la misma situación en la novela, son dos almas gemelas, pero ella sí que escapa a la vigilancia de su padre y alcanza el amor.

Nuria Monfort y Mercedes Prieto representan ya a la mujer del siglo XX. La primera siempre ha trabajado en una editorial y mantiene a la persona con la que se ha casado, que nunca ha sido su verdadero amor. La segunda es viuda y trabaja para sacar a su hijo adelante.

Por último, se nos ofrece la desagradable visión de Sophie Carax, una mujer maltratada. Aunque, afortunadamente, después de que su hijo fuese ya independiente, tuvo la valentía suficiente para abandonar a su marido y no soportar más palizas.
Es ésta una visión muy completa de la evolución del personaje femenino sin salirnos de un mismo marco textual.

Afortunadamente el transcurrir de los siglos ha significado una evolución positiva y ascendente de la mujer. Esa idea es la que inculcaremos a nuestros alumnos, la igualdad entre hombres y mujeres, que eviten ya los ideales más clásicos y renueven sus pensamientos.

María del Carmen Rodríguez Salazar

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

¡YA VOY AL COLE! (PERIODO DE ADAPTACIÓN)

María del Mar Fuentelsaz Santos

INTRODUCCIÓN

La entrada de los niños/as al cole supone para muchos de ellos/as la primera salida de su mundo familiar, seguro y conocido, para adentrarse a un mundo desconocido como son los iguales, el espacio aula y los docentes. Esta situación provoca en ellos/as ansiedad, incertidumbre, desconfianza, miedo...por lo que los docentes en colaboración con las familias debemos de planificar cuidadosamente el periodo de adaptación para que los niños/as se puedan adaptar de forma positiva a esta nueva situación. Por la importancia de este periodo, a continuación detallo, a modo de ejemplo un modelo de unidad didáctica.

Esta unidad tiene como eje motivador el Conejo Glotón, el cual le ayudará a adentrarse en los diferentes espacios del centro de una manera lúdica y divertida.

NIVEL: niños/as de tres años

TEMPORALIZACIÓN: Esta unidad tiene una duración aproximada de 15 días, coincidiendo con el principio de curso.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

El niño/a al acabar la unidad será capaz de:

- Conocer el aula y algunas dependencias del centro: aula, aseos, sala psicomotricidad, patio...
- Conocer el nombre de sus compañeros/as de clase.
- Desenvolverse con autonomía por las distintas dependencias.
- Identificar los rincones del aula y sus normas
- Expresar sus sentimientos a los demás
- Iniciarse en la adquisición de hábitos: saludar, despedirse, pedir las cosas por favor, recoger el material, cuidar el material...

CONTENIDOS

Contenidos conceptuales

- Miembros de la escuela: el maestro/a y los niños/as.
- Dependencias del centro
- Espacios del aula: los rincones
- Normas de relación y convivencia

Contenidos procedimentales

- Aprendizaje del nombre del maestro/a y de los niños/as
- Utilización de forma cada vez más autónoma los distintos espacios del centro
- Utilización adecuada de los distintos espacios del aula.
- Aprendizaje de las normas de convivencia
- Utilización y manipulación de los materiales y juguetes del aula.

Contenidos actitudinales

- Respeto a los demás
- Cuidado por el material y los espacios del aula
- Interés y disfrute en las actividades y juegos
- valoración de la vida escolar.

Como todo contenido también hay que hacer mención a los **temas transversales**. Los más relacionados con la temática son:

- **Educación para la paz**: toda experiencia y juegos que realicemos estarán impregnadas de un carácter de diálogo, respeto, ayuda...
- **Educación para la salud**: fomentaremos buenos hábitos saludables como es lavarse las manos después de jugar en el patio.

METODOLOGÍA

Tendremos en cuenta una metodología basada en los **principios** de intervención educativa, los más destacados son:

- Enfoque globalizador: pues tendremos en cuenta la manera que tienen los niños/as de percibir la realidad. Realizaremos actividades bajo esta premisa para conseguir el desarrollo integral del niño/a.
- Clima cálido y seguro, ya que los niños/as de estas edades necesitan encontrar en el aula un ambiente acogedor, agradable… Además la relación del docente será de transmisor de seguridad.
- El juego como principal fuente de aprendizaje de los niños/as.
- Principio de socialización, pues realizaremos actividades grupales para que los niños/as se conozcan, aprendan comportamientos y normas. En definitiva, aprendan a relacionarse con los demás.
- Relación familia-escuela: pues como ya dije anteriormente es necesario una coordinación entre ambas instituciones para que este periodo de adaptación sea positivo en los niños/as.

Para el desarrollo de esta unidad didáctica serán necesarios diversos **recursos**, siguiendo con la clasificación de Gimeno Sacristán, son los siguientes:

- Recursos espaciales: aula, sala de psicomotricidad, patio, aseo
- Recursos humanos: docente, niños/as, familia
- Recursos didácticos: canción "Buenos días Glotón", títere conejo Glotón
- Recursos materiales: cartulinas, ceras, fotografías, pelotas, pegamento, pinturas
- Recursos curriculares: programación didáctica

Con respecto a la **organización espacial**, Los espacios en el que desarrollamos las actividades serán muchos y variados, destacando la misma aula, la sala de psicomotricidad, el patio y el aseo. El aula estará organizada por rincones tales como el rincón de la biblioteca, rincón lógico-matemático, rincón de la expresión plástica, rincón de la cocina (juego simbólico).

En cuanto la **organización temporal**, esta unidad didáctica la llevaremos a cabo en momentos de asamblea, de juego libre por rincones y juegos dirigidos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

Algunas de las actividades serán las siguientes:
Actividad de motivación

1. Conocemos a Glotón.

Todos/as sentados en asamblea observamos una gran caja sorpresa en el centro de la alfombra, la cual nos disponemos a abrir.

Dentro aparece un títere conejo que nos saluda y nos dice que se llama Glotón, que está muy contento de estar con todos/as los niños/as pero que está aún un poco triste porque no conoce el nombre de los niño/as de la clase.

A continuación cada niño/a, por orden, cogerá al conejo Glotón y le tendrá que decir lo siguiente:

"Hola conejo Glotón yo me llamo...."

Una vez que hayan participado todos los niños/as, Glotón se hará mucho lío y llamará a cada niño/a de manera equivocada y serán los propios niños/as los que tendrán que decir el nombre correcto.

El objetivo de esta actividad es que los niños/as vayan aprendiendo el nombre de sus compañeros.

Actividades de desarrollo

2. Glotón nos enseña los lugares secretos del cole.

Para conocer aquellos lugares del cole en los que nos vamos a desenvolver, les propongo esta actividad que consiste en lo siguiente: Todos/as agarrados de la cintura de nuestro/a amigo/a formando un tren iremos recorriendo aquellos espacios en los que trabajaremos a lo largo del curso.

Así, saldremos del aula e iremos al aula de psicomotricidad. Allí el conejo Glotón nos enseñará un juego con pelotas.

Posteriormente iremos al patio y comprobaremos cuántos columpios divertidos existen. Allí con Glotón jugaremos al juego de corre "El pato de mi casa"

Después Glotón nos llevará al aseo en el cual aprovecharemos para lavarnos las manos puesto que hemos jugado. De esta forma empezaremos a fomentar los hábitos saludables.

3. ¡A preparar la clase!

Llegado al aula veremos cuatro cajas en el centro, cada una de diferente color. Cada una de ellas contienen material específico de cada rincón: libros para el rincón de la biblioteca; utensilios de cocina para el rincón de la cocinita; materiales para el rincón de la lógica-matemática; y materiales para el rincón de la expresión plástica. Esta actividad trataría de que lo niños tengan que ordenar todo el material de las cajas en cada rincón montado.

- Una vez terminado el aula de ser ordenada, pasaremos a hablar de los rincones, y del establecimiento de normas para su adecuado funcionamiento.

  Normas: A cada rincón puede acceder hasta un máximo de cinco niños/as o incluso dos niños en el caso del rincón del ordenador. En cada rincón se coloca un tarjetero con cinco casillas, o dos (rincón del ordenador). El protagonista de la semana entregará a cada uno su documento de identidad e irán eligiendo el rincón al que prefieran ir. Al final de la semana los niños tendrán que pasar por todos los rincones.

- Pondremos los rótulos identificativos de cada rincón y zona del aula, así como el servicio.

4. Nuestra tarjetas identificativas

Para el correcto funcionamiento de los rincones es necesario que cada niño/a tenga su tarjeta identificativa. Para ello, les daré unas cartulinas con el dibujo de Glotón, los cuales cada niño/a tendrán que decorar y pegar su foto. El docente escribirá el nombre de cada uno/a.

5. Nuestros tesoros

Una vez ordenada la clase, les propongo que cada niño/a traiga de casa su tesoro más preciado como puede ser un juguete. Cuando cada niño/a traiga su objeto tendrá que contar a sus compañeros de qué se trata y por qué le gusta tanto

Todos los tesoros los dejaremos en el aula durante el periodo de adaptación para que los niños/a se sientan más acompañados. Además fomentaremos buenos hábitos sociales como es el compartir el juguete con los demás.

6. Una canción para Glotón.

Como estamos tan contentos de que el conejo Glotón nos haya enseñado tantas cosas del cole, como agradecimiento vamos a hacerle un regalo muy especial. Se trata de una canción, que es la siguiente:

"Los niños y las niñas
ya están en el colegio
cuelgan sus mochilas
y escuchan a la seño
cantan, bailan, y saludan a Glotón:
"buenos días glotón"

Esta canción será nuestro himno de la mañana para saludarnos y trabajar los hábitos como el saludo.

<u>Actividad de conclusión</u>

7. Todos/as somos amigos/as

Como actividad de conclusión vamos a realizar un gran cartel en el que cada niño/a pegará su fotografía en la cartulina cuyo slogan, decidido por todos/as, será "Todos somos amigos y amigas". En dicho cartel también pegaremos la fotografía de nuestro amigo Conejo Glotón.

EVALUACIÓN

La evaluación será formativa y continua y se llevará a cabo en tres momentos:

- Inicial: nos permitirá conocer la situación de partida de cada niño/a, sus miedos, temores, inquietudes. Esta evaluación la podremos conocer a través de una entrevista inicial con las familias antes de empezar el cole, así como una vez empezado el mismo.

- Continua: a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se observará el comportamiento de los niños/as, si se implican en las actividades, si se relacionan con los demás, etc.

- Final: valoraremos el progreso de cada niño/a, así como si ha superado con éxito este periodo.

Para realizar todos estos procesos evaluativos, necesitaremos una serie de **técnicas**:

- Observación directa y sistemática: observaremos a los niños cuando estén realizando las actividades
- Entrevistas a los niños: La comunicación con los niños es muy importante para saber sus sentimientos
- Entrevistas con las familias: pues en este periodo es fundamental la coordinación familia-escuela para así evaluar como se está llevando a cabo este periodo.

Los **instrumentos** en los que recopilaremos la información serán el diario de clase, el registro anecdótico

Los criterios de evaluación se dividen en dos procesos: Criterios de evaluación del proceso de enseñanza, y criterios de evaluación del proceso de aprendizaje.

Los **criterios de evaluación del proceso de aprendizaje** serán los siguientes:

- ¿Conoce el nombre de sus compañeros/as?
- ¿Se relaciona con los niños/as?
- ¿Se desenvuelve con autonomía por el espacio?
- ¿Participa en las actividades propuestas?
- ¿Conoce los rincones y sus normas de utilización?
- ¿Expresa sus sentimientos?
- ¿Llora en clase?

Los **criterios de evaluación del proceso de enseñanza** son los siguientes:

- ¿Se ha creado un clima cálido y seguro?
- ¿Las actividades han sido motivadoras?
- ¿Los rincones y materiales suscitan el interés?
- ¿La relación del docente es afectiva y transmisora de seguridad?
- ¿Los recursos han sido suficientes?
- Etc.

María del Mar Fuentelsaz Santos

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

ILUSIONES, FRUSTRACIÓN Y DESENGAÑO EN EL CANTO A TERESA Y EL ESTUDIANTE DE SALAMANCA DE ESPRONCEDA

María del Mar García Gómez

El Romanticismo no es una simple corriente literaria, sino un amplio movimiento cultural, político y vital que afectó a toda Europa y América. En la base del Romanticismo nos encontramos una insatisfacción ante la realidad y un profundo descontento respecto a una sociedad dominada por los valores burgueses.

El Romanticismo español alcanza su apogeo hacia 1835 y estableció algunos géneros importantes como la novela histórica, la leyenda y el drama histórico.

En cuanto a la poesía, que es el tema que nos ocupa, debemos resaltar los temas más importantes como son el hastío de vivir, la melancolía, el desaliento, la rebeldía y por supuesto el amor, con sus ilusiones y desengaños, que ocupará un lugar central en todo el poema lírico.

En cuanto a los ambientes preferidos se elige la noche, los lugares solitarios, los cementerios, el mar embravecido, la tormenta…

Todas estas características se verán indudablemente, en José de Espronceda, quien cultivó los grandes géneros de su tiempo, tales como el poema épico, la novela histórica o el teatro histórico. Pero sin duda, donde más resaltó y a lo que le debe su fama es por ser un gran poeta lírico. Son muy reveladores los poemas en los que canta a personajes rebeldes o marginales. Pero sus obras más ambiciosas son El estudiante de Salamanca y El diablo mundo. En ellas será donde centraremos nuestra atención y con las que conoceremos a un Espronceda cargado de sentimientos.

El estudiante de Salamanca es el mejor poema narrativo del siglo XIX, su protagonista es don Félix de Montemar, quien abandonará a su amada Elvira. Ella no podrá aguantar el dolor que esto le causa y morirá de pena. Una noche se le aparece, él la seguirá por las calles de Salamanca, donde contempla su propio entierro, y descubre que aquella mujer era el esqueleto de su amada, con quien se ve obligado a desposarse, antes de caer muerto.

El canto a Teresa se inserta dentro de El diablo mundo, es un poema que no tiene relación con el tema central de la obra y trata la evocación de aquel gran amor desgraciado que padeció Espronceda y será una de las más hermosas elegías de nuestra literatura.

Ambos poemas se caracterizan principalmente por los tres factores que rodean al amor como son, las ilusiones, la frustración y el desengaño. Después de perseguir a la persona amada, ésta se desvanece dejando el corazón herido y desengañado, lo cual demuestra que el amor es efímero y que quizás no se estaba enamorado de un ser humano sino del mismo concepto del amor, que es lo que nos hace ilusionarnos por algo y es el que nos mantiene con vida. Gracias a él revivimos los dulces momentos vividos al lado de la persona amada y esos recuerdos nos servirán de fortaleza cuando el amor ya no esté.

Esto es lo que le ocurre a los dos personajes principales de estos dos poemas. Elvira en El estudiante de Salamanca se enamora de don Félix, un mujeriego, libertino, jugador, que no duda en jugarse el retrato de su propia dama para conseguir dinero. Este don Juan va enamorando mujeres y cuando consigue su amor las abandona. Para él el amor sólo dura un día o quizás un instante, les pone la miel en los labios y después se la quita sin compasión. Esa miel se transforma en veneno, es decir, la ilusión se vuelve desengaño.

Elvira será la víctima del estudiante. La ha enamorado, le ha dado ilusiones y como hace con todas, la desprecia. La deja hundida y en la más honda desolación, porque ella busca en el amor otra cosa, ella quiere un amor duradero, quiere convertir en eterno lo que sólo dura un instante para don Félix.

Este abandono y frustración también se ve en el protagonista de El diablo mundo. Teresa el gran amor de la vida de Espronceda lo ha abandonado. Igual que ocurría en el poema anterior, se observa aquí el nacimiento del amor, ese nuevo sentimiento que empieza a renacer en el interior de Espronceda.

Cada vez que el poeta menciona a su amada su nombre va acompañado de un lamento. Es en este momento cuando empieza el tono elegíaco del poema. Teresa ha muerto y el poeta padece un dolor inconsolable. Por ello, decimos que este canto es una constante elegía en la que se van contraponiendo las ilusiones del pasado y el fracaso vital que ha teñido de amargura el presente. Es ahora cuando aparece el tópico del Ubi sunt?, empleado ya por Jorge Manrique, y con el que se ponen de relieve aquellos felices recuerdos del pasado que ahora están teñidos de dolor. Este tópico era muy usado para rememorar a aquellos seres que por desgracia ya no están con nosotros. El tiempo pasa sin remedio, en una palabra, vuela. Nuestro poeta desea ascender al cielo con su adorada Teresa para gozar allí de una eternidad sin tiempo.

Otro de los tópicos que va a utilizar, en este caso tomado de los renacentistas, es el tópico del carpe diem, el tiempo se verá como una hermosa flor que hay que disfrutar mientras que sea posible hacerlo, antes de que el otoño de la vejez y el invierno de la muerte se encarguen de destruirla.

Teresa hace su primera aparición en el poema como una mujer y no como una mujer concreta. La primera manifestación de su presencia es su voz. Luego pasa a la mujer real y finalmente a la mujer caída, que es la que rechaza el poeta con tanta dureza. Por lo tanto deducimos que el poeta está enamorado del mismo concepto del amor, por eso dice "Es el amor que al mismo amor adora". No podía comprender que el amor exigiese un objeto que a su vez fuese capaz de amar, que este objeto necesitaba recibir y devolver su amor tanto como él necesitaba darlo.

Llegados a este punto podemos decir que en ambos poemas vemos una doble perspectiva del amor. Por un lado el amor como algo dulce. Tanto Elvira y don Félix como Teresa y Espronceda se enamoraron, experimentaron ese sentimiento puro e innato que empieza a florecer en el corazón de estos personajes. Y por otro lado, nos encontramos la fatalidad del amor. Teresa muere y el poeta sufre dos abandonos, el primero es el abandono del amor propiamente dicho, porque Teresa se ha cansado de él y decide dejarlo, y por otra parte, el abandono de la muerte, es decir, Teresa ha muerto, lo ha abandonada para siempre, aunque en sus recuerdos siga viva la llama del amor.

En otro plano y relacionado con la doble perspectiva del amor nos encontramos a Elvira y don Félix, entre ellos ha surgido el amor, esa ilusión de todos los enamorados, pero aquí también hay desengaño. Don Félix la abandona y ella se deja morir de amor. Elvira lo aguarda, inútilmente, porque él ya la ha abandonado. Vaga sin esperanzas por la senda del dolor. Por este camino comenzará a deshojar las flores que son el símbolo de la esperanza desvanecida.

De forma inconsciente desarraiga las flores de la tierra transmitiéndose la idea de que don Félix la ha arrancado de su corazón sin escrúpulos.

Después de su muerte ya no hay lugar para la esperanza, ese amor está perdido. Muere sabiendo que el placer sólo dura un instante, por ello no puede reclamarle nada a su amante, su deseo ha sido colmado. Se ha sentido mujer porque el amor le ha dado la vida y será este amor el que se la quite sin que pueda reprocharle nada. Muere porque no puede dejar de amar a Montemar a pesar de su infidelidad.

Así pues, Elvira es una joven que muere de amor y considera su muerte como el castigo de su pasión por don Félix. Antes de morir le escribe una carta, en la que le pide perdón. Ella ha sido la mujer que le ha querido, le está agradeciendo el haberse enamorado de él, porque gracias a ello ha conocido el amor y la capacidad con que este sentimiento puede llenar de goce y envolver de placer a una persona. Le pide también que la olvide, como ha hecho hasta ahora con todas las mujeres que han pasado por su vida. No le culpa de nada y le da la libertad para seguir amando.

En el Canto a Teresa, Espronceda ha querido expresar su rebelión contra todo lo que ha hecho de esta mujer. Para vivir plenamente su amor, ella tuvo que infringir las reglas de la sociedad. Era una mujer casada y abandonó a su marido y a sus hijos para irse con Espronceda. Teresa lo mismo que toda mujer sigue siendo culpable del pecado original, cuyas consecuencias no le queda más remedio que asumir. Como Elvira en El estudiante de Salamanca, prefirió ceder a su pasión, lo que le valió el desprecio de la sociedad, el progresivo hundimiento moral del que sólo la muerte podrá libertar. Así pues, tendremos el concepto de la muerte como liberación, en contraste con las amarguras que arrastró Teresa en sus últimos años.

El poeta combina con habilidad apasionada las imágenes antitéticas del existir para dejarnos un sentimiento dolorido de desengaño expresado con autenticidad. Así pues, el poema terminará con un lamento sarcástico y una queja desesperada ante la indiferencia del mundo y la dureza de la realidad. Su corazón está herido, destrozado y el mundo gira alegre sin importarle su mal, se trata de la destrucción sin solución.

En El estudiante de Salamanca, la muerte se verá como el precio que va a tener que pagar don Félix ante la apuesta que le ha prometido al mismo amor, esto es, a Elvira, le promete matrimonio para seducirla y después la abandona sin compasión. Como buen seductor busca a sus damas para enamorarlas, no se resigna a perderlas y por eso sigue a la dama misteriosa que se le aparece hasta el final. La corteja repetidas veces hasta que consigue saciar su curiosidad, le alza el velo y descubre un esqueleto. En efecto es la muerte representada en la figura de Elvira, aquella dama abandonada que ahora vuelve a recoger su promesa.

Vemos que conforme va avanzando la persecución, esa mujer deja de ser simplemente un atractivo sensual para el seductor, y se va convirtiendo porco a poco en algo mucho más inquietante y extraño, se convierte en un misterio. Es el anhelo por descifrar el secreto de la realidad. Es ahora cuando empiezan a florecer las escenas románticas, la noche, las sombras, para introducirnos en una aureola fantasmal donde tiene lugar el último suspiro de vida del seductor.

Don Félix soñaba con mujeres de limpieza virginal envueltas en blancas ropas, pero cuando se acerca a ellas su pureza cambia de color. Es entonces cuando aparecen las ilusiones, el desengaño amargo y sin remedio, como le ha pasado al descubrir la mujer que se escondía tras el velo.

Es ahora cuando nos encontramos a un don Félix frustrado, desengañado, porque esta vez ha perdido la partida. Él es aquí el conquistado, él es ahora la víctima del amor. Los espectros los proclaman los esposos. De lo que él tanto huía, es decir, del amor duradero, ahora no podrá evitarlo. No podrá huir porque la muerte lo ha atrapado en sus redes. Sin embargo, don Félix sigue alardeando cínicamente.

Los espectros bailan una macabra danza, victoriosos porque han vencido al eterno seductor y celebran las espantosas nupcias, hasta que al fin, Montemar desfallece y muere.

Por tanto, después de la persecución no hay otra salida que la muerte, es aquí cuando aparece el final de la actitud romántica (desesperación, odio, muerte).

Espronceda cree en el amor e iguala la vida con el amor. El corazón es capaz de amar y sufrir a causa del amor e incluso producir la muerte, por ello, enfrentado con la muerte y con la pérdida de un amor ha compuesto sus versos basándose en un estilo tradicional.

Espronceda como buen romántico nos ha sabido transmitir el anhelo de unos personajes que han luchado por el amor hasta sus últimas consecuencias, y ni siquiera les ha importado morir de amor.

Nuestros protagonistas buscaban a un ser que les comprendiera y les llenara la vida de felicidad y de deseo. Querían encontrar a su otro "yo" para así ver plasmados sus propias ilusiones, que son las que los mantienen con vida y luchar contra todo obstáculo que se le cruzara por su camino. Sin embargo, cuando este amor no llega, la desilusión es tan grande que nos dejamos marchitar como una rosa mustia y sin vida.

Pero ¿es verdad que Elvira amaba a don Félix o Teresa a Espronceda? ¿Amaron alguna vez con toda la pasión de los enamorados? ¿De quién o de qué nos enamoramos nosotros? Quizás del mismo amor, de ese concepto de amor que está en el aire, del que todo el mundo habla, pero que son muy pocos los que llegan a conocerlo de verdad.

El ser humano cuando se enamora, imagina un mundo perfecto, plasma sus ilusiones y anhelos en el otro ser para conseguir esa felicidad de la que carece hasta el momento. Pero, quizás ¿por qué no pensarlo? Puede ser que el ser humano, el hombre, esté enamorado de sí mismo, como si de un Narciso se tratara, y de ahí la obsesión por querer encontrar a una persona semejante a uno mismo.

En cambio, si hacemos caso de la ciencia, podríamos decir que "los polos opuestos se atraen" y por ello, en ocasiones llegamos a enamorarnos de aquella persona con la que no tenemos nada en común.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que el amor es todo un misterio. Cupido lanza sus flechas y cuando nos da de lleno empezamos a experimentar esa cosa llamada AMOR, que los románticos intentaron definir, pero que es una palabra inexpresable. En el amor sobran las palabras. A través de una mirada podemos transmitir ternura, cariño, compasión...

Siempre se ha dicho que el amor es el motor que mueve el mundo, gracias a él nos sentimos vivos, y además es el sentimiento más universal que existe, el amor no entiende de razas ni de idiomas, todos somos iguales a los ojos del amor, porque el AMOR, con mayúsculas, nunca muere y será la salvación a todos nuestros problemas.

María del Mar García Gómez

USO Y GESTIÓN DEL AGUA

María del Mar Santiago Gómez

OBJETIVOS DEFINIDOS POR LA UE PARA LA POLÍTICA DE AGUAS

Los objetivos definidos por la UE para la política de aguas son:

a) Debe garantizar la seguridad del suministro de agua potable. El agua potable no debe entrañar ningún riesgo y debe suministrarse en cantidad suficiente y con el grado de fiabilidad adecuado.

b) La calidad y la cantidad de los recursos hídricos deben ser suficientes para satisfacer, además de las necesidades de agua potable, otras necesidades económicas. Deben satisfacer las necesidades de extracción de la industria y la agricultura y sustentar las actividades de la pesca, el transporte y la producción de electricidad, así como atender las necesidades recreativas.

En algunos casos, el abastecimiento de estos usos se realiza a través de la red de distribución de agua potable, por lo que el agua suministrada debe cumplir las normas de calidad pertinentes.

c) Salvo en casos excepcionales, la calidad y la cantidad de los recursos hídricos, así como la estructura física del medio acuático, deben ser suficientes para proteger y preservar el buen estado ecológico y el funcionamiento del medio acuático, así como para satisfacer las necesidades de agua de los ecosistemas y hábitat terrestres y acuáticos. Se debe prever asimismo la protección de las aguas que presentan una calidad o un interés excepcionales.

d) La gestión del agua debe prevenir o reducir los efectos adversos de las inundaciones y minimizar la incidencia de la sequía.

Estos objetivos no son siempre compatibles.

LOS PRINCIPALES USOS DEL AGUA

De forma general puede decirse que los principales usos del agua corresponden a las siguientes operaciones:

- lavado de productos
- adición de agua a los productos
- enfriamiento o calentamiento del producto
- transporte de productos
- alimentación de generadores de vapor
- producción de energía eléctrica
- lavado de gases
- extinción de productos incandescentes
- refrigeración
- acondicionamiento de aire
- dilución
- agua potable para consumo humano

LA CONTAMINACIÓN DE FUENTE PUNTUAL.

La contaminación de fuente puntual se refiere al vertido de sustancias contaminantes en el medio acuático a partir de puntos de emisión concretos y generalmente identificables.

El vertido de sustancias contaminantes puede tratarse de vertidos de aguas residuales industriales, domésticas o municipales, escorrentía urbana, de fugas de depósitos de almacenamiento, instalaciones industriales, explotaciones agrícolas, lixiviados de vertederos.

Dependiendo de la naturaleza de la sustancia contaminante pueden causar distintos problemas:

- pueden convertir el agua en no apta o menos apta como fuente de agua potable

- pueden hacerla no apta para determinados procesos de producción o presentar un riesgo sanitario potencial para el consumidor del agua o de productos expuestos al agua.

- pueden incidir en el ecosistema en virtud de sus efectos tóxicos sobre las plantas y los animales o de su capacidad de perturbar el equilibrio medioambiental.

Este tipo de contaminación puede acumularse en la masa de agua a lo largo de muchos años o puede fluctuar en función de la naturaleza de la contaminación y de la capacidad de regeneración de la masa de agua afectada.

CONSECUENCIAS DE UN INCREMENTO DE LA TEMPERATURA EN EL AGUA

La temperatura es una de las características que más influencia tiene sobre la calidad del agua. Determina las especies que pueden estar presentes; activa su incubación, regula su actividad y estimula o retarda su desarrollo.

La temperatura del agua está por debajo de la óptima correspondiente a las bacterias asociadas a las aguas residuales. El incremento de la temperatura del agua aumenta la velocidad de multiplicación de las bacterias cuando las condiciones del medio son favorables y hay suficiente alimento.

Cuando la temperatura del agua aumenta, las especies de algas predominantes pueden cambiar desde diatomeas a algas verdes y finalmente, a temperaturas altas, a algas verdiazules.

MÁRGENES ENTRE LOS QUE ESTÁ COMPRENDIDA LA CONCENTRACIÓN DE ZINC EN AGUAS BLANDAS PARA QUE RESULTEN LETALES PARA LOS PECES

En aguas blandas, los márgenes están comprendidos entre 0,1 y 1,0 mg/l, para que resulten letales para los peces. La sensibilidad de los peces depende del tipo de especies, edad y condiciones, así como de las características físicas y químicas del agua.

CAUSAS A LAS QUE PUEDE DEBERSE LA CONTAMINACIÓN MARINA

La contaminación marina puede deberse a:

- Contaminación terrestre, sobre todo el tipo hidrológico y el depósito en el litoral de residuos sólidos.
- Contaminación procedente de accidentes de buque o aeronaves.
- Contaminación por el normal desarrollo de la navegación.
- Vertidos específicos debidamente regulados y autorizados.
- Contaminación originada por la exploración y explotación de fondos marinos. Destacan los campos petrolíferos y gasísticos submarinos y las plataformas petrolíferas marinas.

EL SISTEMA DE FANGOS ACTIVADOS

Es un sistema continuo en donde los nacimientos bacterianos se mezcla con aguas residuales, son aireados y posteriormente se separan parte de los fangos formados. Parte de los lodos biológicos concentrados se recirculan y se vuelven a mezclar con las aguas residuales.

Inconvenientes:

a) la baja calidad del efluente residual, debido a la irregular distribución de sólidos en la laguna de aireación.

b) la presencia de ciertos contaminantes, como metales pesados, fenoles y cianuros, que pueden ejercer un efecto tóxico sobre los fangos biológicos.

c) a dificultad de la laguna de aireación que recibe las aguas residuales intermitentemente y no puede amortiguar las variaciones de carga producidas por derrames o vertidos.

- Sistema de aireación mixta total; es el sistema que da mejores resultados, de forma que el tanque de aireación sirve de tanque de homogeneización para amortiguar las variaciones de carga.

- Sistema de depuración con fangos activados; consta además del tanque de aireación, que es donde se produce el contacto con los fangos, de un tanque clarificador en el que se separan los lodos activados por sedimentación, recirculándose en parte al tanque de aireación y evacuándose las aguas ya depuradas por la parte superior.

Existen dos tipos de sistema de aireación para los sistemas de fangos activados:

- sistema de aire difundido, que utiliza aire comprimido que es difundido directamente al licor ya mezclado

- sistema de aireación mecánica, que consiste en mover el licor de manera que se ponga en contacto con el aire.

CLASES DE LODOS

Existen cuatro clases de lodos:

a) Lodos floculentos provenientes de la sedimentación primaria. La porción sólida puede ser orgánica o mineral.

b) Lodos biológicos del tratamiento secundario. Tienen una baja concentración en sólidos siendo estos orgánicos.

c) Lodos químicos provenientes de procesos de neutralización y precipitación. El contenido en sólidos es variable y preferentemente inorgánico.

d) Lodos aceitosos y con hidrocarburos. Su contenido en materia orgánica es muy alto pero también tiene cantidades considerables de materia inorgánica.

María del Mar Santiago Gómez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

EDUCACIÓN Y PARTIDOS POLÍTICOS

María del Pilar Fernández Beato

En 1975 se produce la transición política hacia una monarquía parlamentaria y un estado de derecho democrático, no siendo ya aplicable la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 a este nuevo marco jurídico. Comienza así un período conocido como la "Reforma" que tendrá su culminación, tras un período de experimentación, en el año 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), tomando como base el artículo 27 de la Constitución española referido al derecho a la educación.

Los sucesivos gobiernos del Partido Socialista Obrero Español (P.S.O.E.) acometieron dicha reforma promulgando con anterioridad la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) en 1985 y la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (L.O.P.E.G.C.E.) en 1995.

Posteriormente, y con la entrada en el gobierno del Partido Popular (P.P.), se llevó a cabo otro proceso de reforma educativa, promulgando en el 2002 la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (L.O.C.F.P.) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.).

Sin embargo, y tras las elecciones generales de marzo de 2004, el nuevo gobierno del P.O.S.E., modificó mediante Real Decreto el calendario de aplicación de la L.O.C.E., retrasando la implantación de la mayor parte del articulado, mientras tramitaba la nueva Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), que finalmente ha entrado en vigor en 2006, y cuyo calendario de aplicación se extenderá progresivamente desde el curso 2006/2007 hasta el curso 2009/2010. Pero claro, eso será si no se produce otro cambio de gobierno en las próximas elecciones de marzo de 2008, sacando otro Real Decreto que paralice la aplicación de la L.O.E., para posteriormente sacar otra ley de educación cuya aplicación quizás no se llevará a cabo porque a lo mejor en las siguientes elecciones cambie otra vez el partido político en el "poder". Y dirán ustedes ¿"poder" de qué? Pues simplemente tienen el "poder" de liarnos más que la pata de un romano, haciendo imposible alcanzar esa deseada calidad de la educación de la que tanto se habla.

Por todo esto, es necesario encontrar un mínimo de consenso social entre todos los agentes implicados en la educación, es necesario un Pacto por la Educación que establezca unas bases mínimas comunes que permitan un sistema educativo homologable, estable y vertebrado que posibilite la convergencia con Europa.

Como habéis podido comprobar, los cambios en nuestro sistema educativo han dejado en evidencia no sólo su propia fragilidad, sino el papel de elemento de confrontación con el que han jugado los distintos gobiernos, a fin de alcanzar el triunfo en el pulso político.

La solución a esta inestabilidad pasa por alcanzar un Pacto por la Educación en el que estemos implicados todos los componentes de la comunidad educativa, pues la inestabilidad gubernamental de los últimos años no ha hecho más que agravar la difícil situación de la educación en nuestro país.

Todo este entramado de leyes caducas que cuentan sus años de vigencia en función de los posibles cambios electorales, han provocado el desconcierto y el desasosiego en toda la comunidad educativa.

Por ello, y conscientes de la importancia que supone llegar a un a cuerdo que aleje a la educación de los continuos vaivenes políticos a los que se ve sometida, se defiende la necesidad de alcanzar un Pacto por la Educación, que entre otras, traiga la estabilidad que tanto precisa nuestro sistema educativo.

Como he comentado anteriormente, tras el último giro político nacido de las urnas y una vez conocida la intención del nuevo gobierno por "consensuar la Reforma" traducida en la promulgación de la L.O.E., tenemos la oportunidad de sentar las bases de un Pacto, que deberá fundamentarse en aspectos como la estabilidad y armonización del sistema educativo en las comunidades y ciudades autónomas; la equidad; la dignificación profesional de los/as trabajadores/as de la enseñanza; la eficacia en la gestión de los centros y, por supuesto, la financiación de la educación.

Es necesario hacer un esfuerzo por llegar a un acuerdo global entre la Administración pública y los sectores implicados en la educación. Es necesario conseguir un consenso general sobre los aspectos principales que intervienen en la calidad de la enseñanza debe proporcionar el marco de normalidad de funcionamiento que necesita el sistema para que podamos mantener la calidad de la enseñanza pública.

El Pacto por la educación pretende evitar que ésta se encuentre sujeta a los vaivenes políticos puesto que esto origina profundos cambios en breves períodos de tiempo. Puesto que el sistema educativo requiere estabilidad, y los cambios que se necesitan han de basarse, no en suposiciones ni en criterios que respondan a las directrices del gobierno de turno, sino en datos, en argumentos, en evidencias y en objetivos a conseguir.

No podemos obviar que desde la transición nos hemos dotado de seis leyes orgánicas generales, algunas derogadas total o parcialmente, aspecto éste que parece excesivo.

Por tanto, nuestro propósito debería ser el de acordar una serie de cambios y modificaciones para que perduren en el tiempo.

Pero, ¿qué debemos acordar? Partiendo de que el consenso será difícil de conseguir, ya que ha de ser buscado entre sectores enfrentados tanto en intereses como ideológicamente, tendremos que poner mucho esfuerzo e imaginación, priorizando lo fundamental y olvidándonos de hacer demagogia.

Igualmente, la armonización del sistema educativo, requiere una financiación adecuada inherente a la nueva legislación para poder hacerla viable. De no ser así, la vigencia de la ley quedará limitada al tiempo que permanezca en el Gobierno el partido político que la impulsa.

Pero no existirá dicho pacto, ni tampoco la verdadera y necesaria rectificación que necesita la escuela, si no se cuenta con el profesorado; y esto pasa por empezar a negociar el Estatuto del Profesorado y con él los temas que le preocupan (condiciones laborales, acceso a la función pública docente, formación inicial y continua, etc.).

Hablamos pues de la necesidad de alcanzar el consenso suficiente entre los partidos políticos, los sindicatos, los/as docentes y la sociedad en general, para que todos/as los/as que trabajamos en y para la educación, podamos dormir un poco más tranquilos, sabiendo que mañana, cuando se produzca un nuevo cambio de partido político en el gobierno, vamos a poder seguir trabajando en un sistema estable, congruente y duradero, que nos permita llegar a conocerlo, comprenderlo y aplicarlo de manera coherente, además de contar con los recursos suficientes.

Pues no olvidamos que la actualización y la modernización progresiva de los sistemas son necesarias y convenientes, pero no lo parecen tanto los cambios bruscos de sistema que tanta inseguridad, incertidumbre e insatisfacción nos crean a todos/as, y que tiene unos efectos tan nocivos en quienes se ven obligados a cambiar con tanta frecuencia el rumbo de su quehacer profesional.

María del Pilar Fernández Beato

¿CÓMO MANTENER UN CLIMA FAVORABLE EN NUESTRO AULA?

María del Pilar Perogil Díaz

Antes de explicar lo que significa mantener un buen clima en el aula es necesario familiarizarnos con el concepto de "clima del aula". Éste podría entenderse como la percepción de los sujetos acerca de las relaciones interpersonales, que se dan en un aula o centro. Éstas condicionan los procesos educativos y vienen determinadas por factores estructurales, personales y funcionales.

Para que un clima de aula sea productivo es necesario que como maestro/a propicies un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados y acepten la responsabilidad de su aprendizaje y comportamiento, siendo conscientes de la importancia de la existencia de normas y reglas en la clase. Además, se debe tener en cuenta, también, que la distribución y planificación del horario lectivo se ajuste a las necesidades del grupo de alumnos.

Está comprobado que la metodología tradicional predominante en las aulas limita la dedicación de tiempo y esfuerzo por parte de los profesores hacia el logro de este objetivo. Aún así, cada vez un mayor número de docentes entiende la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje como la consecución de la satisfacción personal y grupal de todos los agentes involucrados en éste.

De este modo, algunas de las estrategias utilizadas por estos profesionales consisten en favorecer el trabajo cooperativo entre los alumnos, fomentando en todo momento la comunicación entre todos los miembros del aula mediante asambleas, puestas en común, etc. Para ello los docentes intentan que todas las decisiones que afectan al grupo sean tomadas de forma consensuada, de forma que todos los alumnos se consideren imprescindibles en el proceso del que son partícipes.

A continuación se van a ofrecer unos consejos para lograr, con éxito, un clima favorable en nuestra clase:

En primer lugar, el maestro/a debe tener en cuenta que muchas veces su percepción acerca de las características psicosociales y de las relaciones en el aula no tiene por qué ser la misma que la que tengan sus alumnos/as. Es necesario que se ponga en su lugar para poder actuar conforme a ello, demostrando respeto por cada estudiante y buscando la aceptación de todos.

Para mejorar el interés y la participación del grupo es conveniente que se relacionen los temas tratados en clase, con las experiencias y valores de los alumnos/as. Además no se debe adoptar una actitud déspota, sino permitir que puedan expresarse sin temor a quedar en ridículo. Hay que recordar que todo lo explicado no son saberes universales e incuestionables por lo que el profesor/a no debe sentir que posee un nivel de conocimiento superior. En todo momento debe intentar que los alumnos estén motivados y trabajar con técnicas de atención que permitan seguir la clase.

Es muy importante también que el grupo se mantenga unido, para ello tiene que favorecer las interacciones proponiendo la realización de trabajos en grupo que permitan la toma de decisiones conjuntas y la colaboración entre iguales.

Debe recordar siempre que los alumnos tienen que ver al maestro/a como alguien en quien puedan apoyarse y confiar; para ello, es necesario mostrarse comprensivo y abierto a ellos. Intente conocer, en la medida de lo posible, sus problemas personales pues estos inciden en el clima global del aula.

Debe atender a las dificultades de aprendizaje de cada sujeto para poder detectar todo tipo de problemas con el fin de facilitar u ofrecer ayuda, tanto propia como de especialistas.

Para evitar una competitividad negativa hay que valorar, tanto a nivel colectivo como individual el esfuerzo y la dedicación de los alumnos y no solo el resultado, de manera que no se ridiculice, o castigue, a aquellos con menor éxito académico.

Se debe utilizar siempre el tiempo de clase con eficacia, proporcionando un ambiente cómodo y cordial que estimule las ganas de aprender de los estudiantes.

En cuanto al orden y la organización de la dinámica del aula es imprescindible apoyarse en programas o esquemas para facilitar el aprendizaje sistemático, para reducir al mínimo la necesidad de improvisar. También se debe tener en cuenta a la hora de establecer las normas y los compromisos para que estén claros y visibles en todo momento. Cualquier cambio en ellos debe ser discutido o razonado en clase.

Para establecer un clima de confianza y colaboración en el aula se tendría que mezclar el comportamiento autoritario con el democrático y flexible según las necesidades de cada momento. Esta es la clave que permite avanzar dentro de unos cambios aceptables y mantener los valores y contenidos básicos del programa.

Es importante que se utilice una metodología variada ya que esto mantiene y aumenta la atención y la motivación. Además, usar siempre refuerzos positivos porque aumentan la autoestima del estudiante.

Por último, el maestro/a debe ser paciente porque los cambios en el ambiente no tienen lugar de un día para otro, tiene que aprender a esperar.

Para conseguir este ambiente en el aula existen un conjunto de actividades que por su metodología son más apropiadas que otras. A continuación se muestran algunas de ellas:

- **Las asambleas**: realización de reuniones al comienzo de la jornada escolar. Se trata de que los alumnos/ as y el propio profesor cuenten anécdotas de su día a día de forma que todo el grupo participe y se favorezca la cohesión de grupo. Además a través de esta experiencia pueden surgir futuros centros de interés para trabajar en clase.

- **Todos somos profesores**: decidir al comienzo de cada bloque temático con los alumnos aquellos aspectos que vamos a tratar, el orden, lo que consideran más importante... Esto va a permitir que los alumnos se sientan valorados y partícipes de su propio aprendizaje mejorando su autoestima y su capacidad para llegar a un acuerdo con el resto.

- **El juicio**: para la resolución de conflictos o la toma de decisiones, simular la realización de un juicio en el que los roles vayan cambiando (juez, abogados, jurado, etc.) Así se consigue desarrollar la empatía entre los alumnos, cada uno debe ponerse en el lugar del otro generando actitudes de respeto y valoración de los compañeros.

- **El ciempiés**: para la realización de los trabajos en el aula se desarrollará una cadena de producción.

Cada grupo de alumnos se centra en un guión del bloque temático y posteriormente cada miembro del grupo explica una parte de su apartado al resto. Esto será imprescindible para que todos lleguen a comprender el bloque completo, por lo que todos son parte fundamental para el aprendizaje de los demás.

María del Pilar Perogil Díaz

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS COMO ELEMENTO DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

María del Rosario Mancera Montes

Las Estrategias Metodológicas son las que explican cómo hay que enseñar. En ellas la versatilidad, es decir, la flexibilidad debe ser una constante, por lo que dicho elemento es básico en las programaciones didácticas. Hay que aclarar que la expresión "estrategias metodológicas" hace alusión a un conjunto de elementos que forman una secuencia de planificación en el proceso enseñanza y en el de aprendizaje. Secuencia resumida en la concreción de una serie de actividades.

Así es posible distinguir entre los diferentes tipos de actividades, se muestra un ejemplo de cada tipo de ellas en una clase de francés, también se podrían aplicar estos ejemplos a otros idiomas:

Actividades de introducción y de motivación: Su finalidad es situar al alumnado con relación a los contenidos que van a tratarse (explicar a los alumnos la importancia de conocer otros idiomas en su vida diaria, por ejemplo: poner una canción en ese idioma...).

Actividades de conocimientos previos: Su objetivo se centra en averiguar cuáles son los conocimientos previos que los alumnos tienen con respecto a un determinado contenido a desarrollar (dar un texto y pedir a los alumnos que señalen las palabras que conocen...).

Actividades de desarrollo: Dan la posibilidad de adquirir nuevos contenidos, ya sean conceptos, procedimientos o actitudes (actividades de gramática...).

Actividades de consolidación: Su objetivo es contrastar las ideas previas del alumnado con los nuevos aprendizajes efectuados (redacción de textos, en función de los conocimientos y dejar que los alumnos los corrijan entre ellos, así pueden repasar la gramática y le vocabulario el doble de veces...).

Actividades de carácter complementario: A través de estas actividades se posibilita la adecuación del proceso de aprendizaje del alumnado a sus demandas educativas. Estas actividades pueden ser de tres tipos: refuerzo; ampliación o recuperación (dar textos para que ellos lo expliquen, proponer un tema de investigación que les pueda interesar...).

Todos estos elementos contribuyen a captar la atención del alumno, ya que si el profesor es capaz de organizar el trabajo de clase de tal manera que el alumno se interese por él, habrá conseguido que el trabajo sea mayor, más eficaz y más agradable para todos. Por ejemplo : si se les está enseñando a contar, se pueden hacer actividades que les puedan resultar atractivas, por ejemplo: jugar al bingo, un alumno lee los números y los otros juegan. atraer la atención relacionando esa actividad con su vida cotidiana. Cuando tengan un mayor dominio se pueden escenificar pequeñas situaciones en las que se hagan cuentas, por ejemplo, uno hace de dependiente y otro de comprador.

Por todo esto, la utilización de estos elementos es muy importante, ya que saber exponer de una determinada forma una actividad puede ser la clave para su estudio.

Bibliografía

"La programación didáctica en educación infantil y educación primaria como recurso para la planificación didáctica" www.infornet-formacion.com

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op03.htm

María del Rosario Mancera Montes

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

INICIACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO EN INFANTIL

María Dolores Romero Alfonso

A la hora de tomar contacto con el constructivismo en las aulas de Educación Infantil, necesitaremos adentrarnos en los conocimientos de una serie de autores que han desarrollado esta pedagogía, y una vez comprendida y asimilada, llega el momento de introducir de una forma práctica toda esta teoría en el aula; el paso más difícil para muchos docentes de esta especialidad.

Con este artículo sugerimos una serie de ideas previas para iniciar el trabajo en clase con los alumnos y alumnas en cuanto al lenguaje escrito constructivista se refiere. Se distinguen una serie de criterios:

- Todos saben leer y escribir: con esto nos referimos a la lectura como la composición de un texto y su transcripción, y a la escritura como la forma de pensar el texto que se esté trabajando y por supuesto su transcripción.

- Enseñar con letra de palo: este tipo de letra les resulta más fácil para escribirla, les da una mayor confianza y seguridad, y a la vez la diferencian mejor. Hay que tener especial cuidado con el uso de las cursivas no distinguen bien donde empiezan unas y donde terminan otras.

- No se corrigen los errores: los errores desde este punto de vista pedagógico se toman como un proceso de construcción y hay que tomarlo y asimilarlo como tal, ya que éste no es un proceso lineal. En cuanto a la ortografía no hay que darle importancia en estos momentos, y por supuesto no tachar su escritura, ni corregir con bolígrafos rojos les lleva a la inseguridad, por lo que todo es válido. En caso de que sea necesario corregir o transcribir algo se les debe pedir permiso para hacerlo de forma que nos podamos acordar de lo que había escrito en esos momentos.

- Aceptar que cada uno va a su aire: cada alumno o alumna estará en una etapa de evolución distinta de otros compañeros/as, por eso debemos tener en cuenta que dentro de la misma actividad a realizar los resultados serán distintos, porque cada alumno/a utilizará el código de la etapa en la que se encuentre.
- No se usa libro de texto: los temas de trabajo los van marcando las secuencias didácticas que se elaboren para esa clase o nivel. Si sería necesario utilizar material complementario de actividades matemáticas.

- Sólo se puede trabajar con niños/as muy motivados: esta serie de actividades y recursos se debe llevar a cabo por los alumnos/as con un nivel bastante alto de motivación, de esta forma conseguiremos que su aprendizaje sea mucho más eficaz y duradero, que es lo que se pretende.

- Para Transcribir: para la transcripción, debemos utilizar una letra pequeña, para que no llame la atención la nuestra más que la suya. Será mejor utilizar el lápiz para no marcar tanto la diferencia y utilizar nuestra letra en minúscula como normalmente la utilizamos, no mayúsculas ni letra muy marcada.

- Abecedario: el abecedario se mostrará en las aulas desde el primer día, preferentemente sin imágenes. En tres años utilizaremos todo en mayúsculas, en cuatro años mayúsculas y minúsculas combinadas y en cinco años minúsculas solamente. El abecedario se empezará a utilizar como identificador de las letras de nuestro nombre propio, con lo que trabajaremos desde la forma de las letras, no desde el sonido, lo que se pretende es que identifiquen en primer lugar la igualdad entre caracteres y a partir de ahí, adentrarlos en el fantástico mundo de las letras.

Para finalizar, subrayar también que será muy necesario además de todo esto, tener en el aula un ambiente acogedor y cálido, para que los niños y niñas que trabajen bajo esta pedagogía se sientan cómodos/as, lo que se traducirá en un aprendizaje pleno y eficaz, donde el alumnado irá desarrollando estos aprendizajes sin dificultad alguna.

María Dolores Romero Alfonso

EL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

María Francisca Ríos González

1. INTRODUCCIÓN

La educación infantil es el período que va desde los 0 a los 6 años de edad. Palacios, en su libro Desarrollo psicológico y educación (1999), define el concepto de desarrollo del siguiente modo: "es un proceso de cambios o transformaciones en el ser humano producto de la herencia y del ambiente". Pero lo que hoy se cuestiona es como se relacionan ambos aspectos (la herencia y el ambiente).

Con éste artículo pretendemos acercarnos a las líneas generales que desencadenan el desarrollo de la infancia en sus aspectos socio-emocionales, así como las principales estrategias a seguir como padres y educadores para fomentar este ámbito de su educación integral.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO

Erik Erikson creía que la niñez temprana era un período en el que el desarrollo implicaba la resolución del conflicto entre iniciativa y culpa. Aunque aproximadamente a los 18 meses se produce una forma rudimentaria de comprensión propia, en la niñez temprana surge la conciencia del yo físico y activo.

El desarrollo emocional: los niños/as se vuelven más diestros para hablar sobre sus emociones y las de los otros. A los 2 o 3 años aumenta considerablemente el número de términos que utilizan para describir una emoción y aprenden más sobre las causas y las consecuencias de los sentimientos. A los 4 o 5 años, los niños/as muestran una habilidad cada vez mayor para reflejar sus emociones y comprender que un solo evento puede producir emociones diferentes en distintas personas. También muestran una conciencia creciente sobre el control y el manejo de las emociones que cumplen con los estándares sociales. Las emociones de la propia conciencia –como el orgullo y la culpa- son más comunes durante la niñez temprana. Los niños/as muestran cada vez más una regulación emocional; sin embargo, todavía necesitan consejo para manejar sus emociones.

Las estrategias para ayudar a los niños/as a comprender sus emociones incluyen asegurarles que tienen un clima positivo para discutir sus emociones, estructurar el entorno para ayudar a los niños/as a aprender cosas sobre sus sentimientos, utilizar el arte como contexto para conversaciones y tratar de forma efectiva las peleas y los enfados de los niños/as.

- Desarrollo moral: el desarrollo moral implica reglas y regulaciones sobre lo que la gente debería hacer en sus interacciones sociales con otros. Los psicólogos evolutivos estudian tres materias principales del desarrollo moral:
  1) el pensamiento;
  2) el comportamiento,
  3) los sentimientos.

Piaget distinguió entre la moralidad heterónoma de los niños/as pequeños/as y la moralidad autónoma de los mayores. Kohlberg desarrolla más esta teoría y establece tres estadios en desarrollo moral: preconvencinal, convencional y postconvencinal.

Los teóricos cognitivo-sociales hacen hincapié en el comportamiento moral. Creen que existe una variación considerable en el comportamiento y que el autocontrol es un aspecto importante del desarrollo moral.

La teoría del psicoanálisis de Freud hace hincapié en la importancia de los sentimientos con respecto al desarrollo del superyó. En la visión de Freud, los niños/as se adaptan a los estándares sociales para evitar la culpa. Las emociones positivas, como la empatía, también son importantes para el desarrollo moral. En la visión de Dawson, tanto las emociones positivas como las negativas contribuyen al desarrollo moral.

- Desarrollo del género: el género se refiere a los aspectos psicológicos y sociales de ser hombre o mujer. La identidad del género es el sentimiento de ser hombre o mujer, que la mayoría de los niños/as desarrollan a los 3 años. Un papel de género es el conjunto de expectativas que determinan cómo deben pensar y sentir hombres y mujeres.

En términos de influencias biológicas, el par número 23 de cromosomas puede tener dos cromosomas X y generar una mujer o un cromosoma X y otro Y para generar un hombre. Los dos tipos de hormonas sexuales son los estrógenos, que son dominantes en las mujeres, y los andrógenos, que son dominantes en los hombres. Algunos acercamientos biológicos se centran en las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres. La teoría evolucionista también propone fuertes bases biológicas para el género. La biología no es la única que interviene en el desarrollo del género, la socialización también influye ampliamente.

Las teorías psicoanalíticas y cognitivo-social hacen hincapié en la adopción de las características de género de los padres por parte de los hijos. Los iguales se preocupan especialmente por la recompensa al apropiado comportamiento de género. Todavía existe una preocupación sobre el desequilibrio del género en la educación.

Las teorías del desarrollo cognitivo y el esquema de género hacen hincapié en el papel de la cognición en el desarrollo de género. El género está presente en el lenguaje al que los niños/as se enfrentan y que utilizan.

Estilos de crianza: el autoritario, el autoritativo (democrático), indiferente y permisivo son los cuatro estilos de crianza fundamentales. El estilo autoritativo es el más asociado con la competencia social de los niños/as. La comprensión del abuso infantil requiere información sobre las influencias culturales, familiares y de la comunidad. El maltrato infantil produce un riesgo en los niños/as de una gran cantidad de problemas del desarrollo. El estilo de crianza autoritativo (democrático) es el más adecuado.

Algunos críticos, han argumentado que la herencia y las relaciones entre iguales y no los estilos de crianza son los factores claves en el desarrollo de los niños/as. Sin embargo, la investigación de los estilos de crianza es un factor muy importante en el desarrollo infantil.

En la sociedad de hoy en día, existe una creencia desafortunada que afirma que la educación de los hijos se puede hacer de forma rápida. Sin embargo, para hacerlo bien hay que emplear mucho tiempo y esfuerzo.

Relaciones entre los hermanos y orden de nacimiento: el orden de nacimiento está relacionado en cierta forma con las características del niño/a, pero algunos críticos argumentan que a menudo se le da demasiada importancia al orden de nacimiento como pronosticador del desarrollo del niño/a.

Los iguales y el juego en el desarrollo: los iguales son agentes socializadores importantes. Los iguales son aproximadamente de la misma edad o nivel de madurez y proporcionan una fuente de información y comparación sobre el mundo fuera de la familia. Las relaciones entre padres e hijos y entre iguales representan mundos distintos pero coordinados. Las funciones del juego incluyen afiliación con los iguales, relajación de tensión, avances en el desarrollo cognitivo, exploración y consecución de un lugar seguro. Parten desarrolló estas categorías del juego social: vacío, solitario, de espectador, paralelo, asociativo y cooperativo. Los tipos de juego incluyen el juego sensorio-motor, el juego práctico, el juego simbólico o imaginativo, el juego social, el juego constructivo y el juego de reglas.

Influencias de la TV en los niños/as: la TV puede tener efectos negativos (como hacer que los niños/as sean aprendices pasivos y presentar modelos agresivos), y efectos positivos (como presentar programas educativos motivadores y modelos de comportamiento prosocial). La violencia en la televisión no es la única causa de la agresividad del niño/a, sino que puede inducir a la agresión. El comportamiento prosocial está asociado con un comportamiento positivo mayor por parte de los niños/as. Las habilidades cognitivas de los niños/as influyen en sus experiencias de la visión de la TV, y ésta está relacionada con la creatividad del niño/a y las habilidades verbales.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este apartado trataremos algunos aspectos para fomentar las habilidades socio-emocionales de los niños y niñas.

En primer lugar, debemos buscar situaciones para ayudar a los niños/as con sus emociones. Los padres, los profesores y otros adultos debemos apoyar a los niños/as a comprender y manejar sus emociones de forma aceptable socialmente.

Presentarle modelos morales positivos al niño/a y utilizar situaciones emocionales para promover el desarrollo moral. Los niños y niñas se benefician cuando están cerca de gente con una conducta prosocial, en lugar de antisocial. Debemos alentar a los niños/as a mostrar empatía y a aprender a controlar sus emociones.

Procurar ser padres democráticos. El autocontrol de los niños/as y la competencia social son beneficiosos cuando los padres son autoritativos. Esto significa no ser punitivos ni controladores, ni permisivos. Los padres autoritativos o democráticos nutren y fomentan los intercambios verbales con los niños/as, observan a sus hijos/as y utilizan un control no punitivo.

Adaptarnos a los cambios evolutivos del niño/a. Los padres deben utilizar menos manipulaciones físicas y más razonamientos o más retenciones de privilegios especiales para instruir a un niño/a de cinco años, al contrario que para instruir a un niño/a de dos años.

Debemos transmitir al niño/a oportunidades para interactuar con sus iguales. Los niños/as aprenden mucho de sus relaciones con sus iguales. Hemos de asegurarnos que el niño/a pasa tiempo jugando con sus amigos/as, en lugar de dedicar tanto tiempo a ver la TV en el día. Observar cómo ve el niño/a la TV, y desarrollar una serie de guías para verla.

En síntesis, las experiencias de juego positivas pueden tener un papel importante en el desarrollo socioemocional de cada niño/a.

4. BIBLIOGRAFÍA

- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (1999): Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen I. Alianza Editorial. Madrid.
- http://www.psicopedagogia.com
- http://www.psicoloinfantil.com

María Francisca Ríos González

LOS NIÑOS SUPERDOTADOS: ESOS DESCONOCIDOS

María Isabel Soriano Blanco
Gema Santos Redondo

FALSAS CREENCIAS	REALIDAD
Son súper hombres o súper mujeres	Tienen altas capacidades en algunas áreas, pero también carencias.
Se aburren en la escuela y se oponen a los profesores	Generalmente, les gusta trabajar y asistir a la escuela, además suelen adaptarse bien a compañeros y profesores
Lo hace todo bien	Algunos tienen habilidades en todas las áreas, otros en algunas
Saca siempre buenas notas	Se da un alto porcentaje de fracaso escolar cuando no se han tomado medidas de atención a la diversidad
Es sinónimo de genio	El genio es aquel que no solo posee un talento relevante, sino que lo utiliza de forma productiva de manera excepcional
La buena dotación intelectual es condición suficiente para la alta productividad en la vida	La inserción en la sociedad es un proceso complejo que no depende exclusivamente de la inteligencia
Continuará demostrando habilidad intelectual superior independiente de las condiciones ambientales	Las investigaciones demuestran que sometidos a un medio extremadamente hostil desarrollan bloque, miedos, traumas que les impiden desarrollar sus capacidades, y rendir en los estudios de una manera notable
Tienen siempre buenos resultados en los test de inteligencia	Muchas veces tienen un forma tan original de analizar las preguntas que pueden responder de una manera original, pero no adecuada según el test
Son excepcionales en todo y rápidos en la ejecución de cualquier tarea	No son forzosamente excepcionales en todo. Pueden tener dificultades en algunas áreas y hasta ser lentos en la ejecución de determinadas tareas
Tienen características idénticas entre sí, y son un grupo homogéneo	Como las otras personas, también ellos son diferentes entre sí, por ejemplo en la personalidad, en los intereses, en las competencias, etc
Trabajar de manera diferente con los niños superdotados es educar un aélite, no es democrático	Poco democrático es dar la misma educación a todos y no respetar las diferencias individuales
Es un fenómeno muy raro, siendo pocos los niños y jóvenes de nuestras escuelas que puedan ser en realidad considerados superdotados	En términos estrictos, las investigaciones demuestran que la población superdotada supone un 2% de la población general
Son perfectos, no presentan ningún tipo de problema	Frecuentemente y con la población general, pueden tener sus dificultades, incluyendo la disincronía (por ejemplo, un mayor desarrollo intelectual que afectivo)

EL CONCEPTO DE ALTAS CAPACIDADES

Aunque existen distinta definiciones y criterios, nosotras hemos optado por la más utilizada en nuestro ámbito (MEC y Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía)

Así, consideramos que se trata de alumnos y alumnas con:

- Una capacidad intelectual superior a la media.
- Alto nivel de creatividad.
- Alto grado de dedicación y afán de superación en la ejecución de las tareas.

Características más comunes:

En el ámbito Intelectual:

- Es el gran aprendiz dotado de una memoria excepcional que aprende rápida y fácilmente.
    - Gran capacidad de compresión oral y escrita.
    - Gran curiosidad científica. Solicita el por qué de hechos inexplicados.
    - Alto grado de razonamiento en la resolución de problemas.
    - Facilidad para generalizar los aprendizajes a otro contextos.
    - Comportamientos muy creativos: son muy originales e imaginativos.
    - Le gusta la autoexposición de ideas y conductas.
    - Excepcional profundidad de sus pensamiento.
    - Son capaces de una concentración intensa, con momentos duraderos de atención en sus áreas de interés.

En el ámbito emocional y social:

- Poseedor de un agudo y fino sentido del humor, que expresa una compleja interpretación de los significados y relaciones.
    - Les encanta expresar sus sentimientos y vivencias.
    - Tienen una elevada capacidad y deseo de liderazgo.
    - Impaciencia: se aburren con facilidad si no tiene tareas o son inadecuadas a sus capacidades.
    - Se frustran si no se les responde rápida y de una manera adecuada a sus preguntas.
    - Excesivamente responsable: miedo al fracaso.
    - Inconformistas: son muy sensibles a la crítica y al rechazo y necesitan reconocimiento.
    - Prefieren el trabajo intelectual. la independencia, confían en sí mismos.
    - Muestran gran sensibilidad. empatía y deseos de ser aceptados.
    - Pueden no se comprendidos por sus compañeros

María Isabel Soriano Blanco
Gema Santos Redondo

EL TURISMO DE GOLF EN ANDALUCÍA

María Jesús Álvarez Morón

El avance de la industrialización y la mecanización han hecho que el hombre occidental disponga cada vez de más tiempo libre. El ocio debe ser el conjunto de actividades a las que el individuo puede dedicarse para descansar, divertirse, informarse, formarse, colaborar socialmente, tras acabar con sus ocupaciones profesionales. En el adulto, la ocupación del tiempo de ocio depende de su inteligencia, cultura, preferencias, contexto social, edad, situación familiar, vida profesional, etcétera. (Cordón, Luque, Valladares, 2003)

Las motivaciones del individuo para la práctica turística son variadas, siempre dependiendo de la edad, el sexo, las personas con las que viaja... Una de las modalidades que más se desarrolla en nuestro país es la práctica del turismo deportivo, movido por distintas motivaciones; ya sea por necesidades de relación social, de prestigio o mejorar la calidad de vida practicando deporte; siendo uno de los principales atractivos turístico-deportivos la práctica del golf.

Si por algo destaca Andalucía como destino turístico es por la diversidad de su producto. Dentro de esta variedad, el golf se ha convertido en la última década en uno de los principales baluartes del turismo andaluz. Han pasado ya muchos años desde la inauguración del campo de golf del Parador de Málaga, el primero de Andalucía. A partir de ese momento, poco a poco, Andalucía se ha configurado como uno de los paraísos mundiales para los amantes de este deporte. A ello han contribuido muchos factores: el clima, la eclosión en general del turismo en esta comunidad, que ha ido necesitando con el paso del tiempo ampliar cada vez más la oferta, y la apuesta de un nutrido grupo de profesionales y empresarios por el desarrollo del golf en Andalucía, convencidos de su potencial.

Más adelante, ya en la década de los noventa, la consolidación de Andalucía como marca de prestigio y el impacto de acontecimientos mundiales como la Ryder Cup'97 y terminaron por convertir a Andalucía en líder indiscutible en el segmento del golf.

En Diciembre de 2004, se celebró en el Real Club de Golf de Sevilla el World Golf Championship, dotando a la ciudad de gran prestigio a nivel mundial, incentivando la práctica de este deporte y atrayendo un alto número de turistas a los campos andaluces.

Hoy en día, la comunidad andaluza ha logrado reunir una oferta en la que tiene pocos competidores. Son más de 80 campos, distribuidos por toda Andalucía, especialmente por el litoral. Destaca de manera importante la provincia de Málaga, bautizada internacionalmente como Costa del Sol- Costa del Golf. Y es que, en la actualidad, cuenta con cerca de 40 campos repartidos a lo largo de una franja de ochenta kilómetros, esto es, un auténtico edén para los aficionados de este deporte.

La provincia de Cádiz le sigue a la zaga. El número de campos que se contabilizan en estos momentos, trece en total, se verá próximamente ampliado por la apertura del Golf El Puerto, en el Puerto de Santa María, prevista para mediados de junio. El Sanlúcar Club de Campo, promovido por Alfonso de Hohenlohe, también pretende abrir a finales de esta temporada. Varios proyectos más ubicados en Puerto Real, Chiclana, Castellar de la Frontera, Jerez y Vejer de la Frontera están en vías de tramitación.

Almería y Huelva también han estrenado instalaciones recientemente; Desert Springs en la localidad almeriense de Cuevas del Almanzora y el Club Marina de la Torre, en Mojácar. En Huelva, tras la apertura de Dunas de Doñana en febrero del 2001, posteriormente se estrenaba el Golf Nuevo Portil.

Con respecto a la provincia de Jaén cabe destacar que en ella se encuentra el único campo de golf público de Andalucía, enclavado en medio de una reserva natural.

Cabe hacer mención a la oferta golfística de la provincia de Sevilla, donde encontramos las siguientes instalaciones dedicadas a este deporte:

1. La Rocina:

Recorrido para los jugadores de cualquier nivel, con largos y difíciles pares 5, greenes amplios y ondulados de moderno diseño y cuatro lagos estratégicamente colocados que dan vistosidad y entretenimiento al juego. Situado en el entorno de Doñana.

Situado a 25 kilómetros de la capital hispalense, cerca del pueblo de Aznalcázar. El campo de La Rocina está construido sobre un terreno en el que los naranjos y los olivos ponen la sombra y la nota de color al conjunto. Los greenes, por lo general elevados, se encuentran perfectamente protegidos por trampas de arena. En seis de los nueve hoyos del campo el agua puede llegar a afectar el desarrollo del juego. El diseñador de La Rocina es Antonio García Garrido.

2. Real Club de Golf Pineda:

El Real Club Pineda tiene una estricta política de admisión, por lo que los visitantes únicamente pueden jugar si están acompañados por un socio de la entidad. Situado a tres kilómetros de Sevilla capital, el campo diseño de Rodrigo y Felipe Medina Benjumea, se inauguró en 1939. Durante muchos años, hasta 1991, fue el único recorrido de golf de la provincia sevillana. El recorrido de Pineda Golf es mayoritariamente plano, con un ligero declive hacia el cauce del río Guadaira. Sus calles son anchas y se encuentran separadas por una vegetación abundante, en la que predominan los pinos y palmeras. Los greenes son pequeños, planos y de difícil acceso, y ha permanecido con nueve hoyos hasta hace pocos años.

3. Real Club de Golf de Sevilla:

Es otro de los campos de nueva hornada que han surgido en los últimos años en Andalucía. A diferencia de otros, que precisan una larga andadura hasta que se inauguran, éste se hizo en un tiempo record y se abrieron sus hoyos en 1991. El campo del Real Club de Golf de Sevilla es obra de un diseñador de lujo: José María Olazábal, quien puso toda su sapiencia golfística y su esfuerzo profesional en la elaboración del recorrido sevillano. El campo es plano y muy cómodo de andar, factor favorecido por la superficie aplanada sobre la que se asienta el campo de golf. El fuerte calor que se cierne sobre Sevilla en la temporada veraniega se ve apaciguado por los miles de árboles y arbustos que jalonan el recorrido, en donde destaca el hoyo 3 con su green rodeado por agua. El club tiene instalaciones para la práctica de otros deportes como la equitación.

4. Zaudín Golf:

Ubicado en la comarca de Aljarafe, a tres kilómetros de la capital sevillana, Zaudín Golf es otro de los campos andaluces diseñado por jugadores de auténtico lujo. En esta ocasión el alma mater del recorrido es Gary Player. El sudafricano diseñó un campo estilo parkland, en el que destacan los naranjos, olivos y palmeras y la colocación estratégica de hermosos lagos y bunkers. Los tees, dotados de amplísimas plataformas, hacen posible la graduación de la dificultad del trazado de cada hoyo, según el handicap del jugador. Entre los pares 5, alguno de ellos con más de 500 metros de longitud, y los más cortos pero no más fáciles pares 3 de su recorrido, existe en Zaudín Golf una amplia gama de hoyos, que pondrán a prueba la maestría de los más profesionales y a la vez permitirán el disfrute.

Pero en Andalucía, el golf es mucho más. Las magníficas instalaciones existentes en todas las provincias vienen acompañadas por el otro gran punto fuerte que ofrece Andalucía: la oferta complementaria. Cultura, arte, sol, gastronomía, ocio, entre otras alternativas, forman un menú incomparable.

María Jesús Álvarez Morón

LLEGÓ LA HORA DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

María Jesús Osuna Núñez

Es indudable que estamos asistiendo en los últimos años a una gran revolución científica gracias a los avances en el campo de la Biología Molecular e Ingeniería Genética, fundamentalmente. Lejos de ser una realidad ajena a los ciudadanos, cada día son más frecuentes las noticias relativas a este hecho y las posibles aplicaciones que de estos conocimientos se derivan. Términos como ADN, células madre, terapia génica o transgénico forman parte del vocabulario habitual de los medios de comunicación.

Pero, ¿qué saben realmente nuestros alumnos sobre este tema? Para responder a esta pregunta tengamos en cuenta el marco educativo en el que nos encontramos, la escasa repercusión horaria y la optatividad de las materias científicas en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Analizando la situación podemos afirmar que es muy poco probable que nuestros alumnos tengan una cultura científica adecuada a los tiempos en que vivimos. De ahí la necesidad de una urgente "alfabetización científica". En una primera aproximación, dicha alfabetización científica significará que la gran mayoría de la población dispondrá de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para desenvolverse en la vida diaria, ayudar a resolver los problemas y necesidades de salud y supervivencia básicos, tomar conciencia de las complejas relaciones entre ciencia y sociedad y, en definitiva, considerar la ciencia como parte de la cultura de nuestro tiempo (Furió y Vilches, 1997). Ya es hora de que la ciencia deje de pertenecer a los científicos para pasar a manos del saber y del conocimiento cotidiano de todos y cada uno.

Según estos argumentos, nuestros alumnos tienen el derecho y el deber de disfrutar de una formación científica que les permita actuar como ciudadanos libres, críticos, responsables y autónomos. Esta formación debe ser común para todos y que garantice un nivel de competencia tal que permita a los alumnos analizar razonadamente las bases científicas de las numerosas aplicaciones desarrolladas y su incidencia en la vida cotidiana, los cambios sociales o medioambientales que se derivan, los posibles riesgos de estas nuevas tecnologías o productos, sus ventajas e inconvenientes, entre otros aspectos.

Esto es lo que se pretende con la nueva asignatura de Bachillerato, Ciencias para el mundo contemporáneo. No se trata de responder aquellas preguntas que aún no se han respondido ni de hacer apología de la ciencia. Nuestro único objetivo y nuestro reto es que los alumnos tengan acceso a la información necesaria para elaborar una opinión y defenderla de forma argumentada, que participen del debate y la controversia que generan estos temas, que se aproximen a la complejidad de los problemas que nos afectan y a los procedimientos empleados en el mundo científico para estudiar y, en su caso, resolver estas cuestiones, que sean conscientes de la necesidad de buscar soluciones y plantear alternativas para el bienestar de todos. En resumen, lo que se intenta con esta nueva materia común en el Bachillerato es unificar los conocimientos científicos de los alumnos con un currículo científico básico, que proporcione a los alumnos una formación adecuada desde el punto de vista de la educación para el consumo, la educación medioambiental y la educación para la salud, dentro de la problemática actual. Éste es el motivo por el que esta materia es independiente de la modalidad de bachillerato elegida por el alumno. No se trata de una formación con la que se pretenda profundizar en los fundamentos de la ciencia, no es ése el objetivo. Lo que se desea es que los alumnos integren en su modelo de pensamiento la idea que la ciencia y la tecnología son el resultado de la actividad humana desarrollada para solucionar aquellos problemas que se nos presentan en nuestra sociedad, la sociedad del bienestar, siempre con la perspectiva de una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos.

En conclusión, a partir del próximo curso académico vamos a asistir a la "revolución científica escolar", en la que los alumnos se van a sumergir como elementos activos del panorama científico, de forma que van a dejar de ser espectadores meramente pasivos para convertirse en actores con la capacidad de emitir sus impresiones y valoraciones sobre realidades que les implican y afectan. Llegó la hora de la "alfabetización científica".

María Jesús Osuna Núñez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA DIGITALIZACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, LAS TICS

María José Aguilar Rueda

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un factor clave en la actualidad e influyen sobre cualquier ámbito que implique algún tipo de interacción entre elementos. Se trata de un agente de cambio social y económico en el que la globalización se constituye como la característica fundamental que rige todo movimiento humano. Ha sido especialmente notable el cambio en los últimos años, más concretamente en la última década, cuando estas tecnologías han inundado nuestras vidas de una forma totalmente natural. Tanto que para este mundo occidental en el que vivimos a muchas personas les resultaría difícil imaginar su vida sin estas pequeñas peculiaridades tecnológicas que todo lo conectan y todo lo manejan. Y entre esas personas se encuentran los alumnos y las alumnas, que prácticamente han nacido en un mundo digital. Es por ello que también en el ámbito docente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las TICs, han entrado de lleno, hasta el punto de transformar los colegios y los institutos desde dentro. Ahora los alumnos y alumnas disponen de máquinas informatizadas que les ayudan en su proceso de aprendizaje, del mismo modo que ayudan a los profesores y profesoras en su proceso de enseñanza. Hasta tal punto llega este cambio que ya no se trata de un hecho puntual o de una elección, sino que dentro de unos años todos los centros tendrán que tener lo que hasta ahora ha sido una peculiaridad más: todos ellos tendrán que ser TICs, no importa dónde se sitúen, si la banda ancha llega a los lugares de difícil acceso, o si por primera vez llegó la televisión a tal pueblo hace tan sólo unos años,... lo que importa es que todos los alumnos y alumnas puedan desarrollar su competencia en el mundo digital.

Las TICs entran de lleno y transforman sin duda la naturaleza de la educación, sobre todo en dos aspectos básicos: el cuándo y el dónde. Esta transformación, como decimos, implica una variación en los roles tradicionales de profesorado y alumnado. Y para que se den los segundos, es necesario que se den los primeros. Es por esta razón que los enraizados modelos de enseñanza deben digitalizarse, y para ello no basta con que lo hagan los centros: lo más importante es que lo haga el profesorado y para ello primero debe conocer qué aportan realmente estas tecnologías de la información y la comunicación y sobre todo, deben saber utilizarlas para poder así sacarles el máximo rendimiento, ya que en última instancia, el poder de las TICs como herramientas de enseñanza estará en la habilidad del docente para crear ámbitos de aprendizajes ricos, nuevos y más atractivos para el alumnado.

Las TICs ofrecen una gran variedad de herramientas que pueden ayudar a transformar las clases actuales, centradas en el profesor, en entornos más ricos, centrados en las personas y en las diferentes interacciones que pueden producirse entre éstas. Tanto la tecnología como los medios de comunicación nos ofrecen nuevos abanicos de aprendizaje y al mismo tiempo nuevos métodos de enseñanza. Su introducción en la metodología docente no debe ser, por tanto, supletoria sino complementaria. Con el uso de las nuevas tecnologías los conocimientos del alumnado se complementan e incluso se amplían (baste resaltar el extendido uso de hipervínculos). Con todo ello, el profesorado tradicional se convierte en un personaje que además de transmitir lo que sabe, ayuda al alumnado a adentrarse en un nuevo contexto, la sociedad del conocimiento, en la que éste no para de replantearse y ampliarse. Un capítulo nunca alcanza su final, es más, cada alumno y cada alumna puede en cierta medida completar el suyo. En contraste, si el profesor no hace uso de los medios que tiene a su alcance, el alumno puede ver limitada su capacidad de profundización al no conocer esos medios. No sólo es posible conocer a tal personaje histórico, ahora además es posible conocer su entorno, su árbol genealógico al completo, el de cada uno de sus integrantes. Todo un mundo de posibilidades que la profesora o el profesor debe estar dispuesto a explorar y a acercar al alumnado de forma interactiva.

Para concluir baste resaltar el Informe Final sobre Educación de la UNESCO que ya en 1998 afirmaba que “existen indicios de que esas tecnologías podrían finalmente tener consecuencias radicales en los procesos de enseñanza y aprendizaje clásicos. Al establecer una nueva configuración del modo en que los maestros y los educandos pueden tener acceso a los conocimientos y la información, las nuevas tecnologías plantean un desafío al modo tradicional de concebir el material pedagógico, los métodos y los enfoques tanto de la enseñanza como del aprendizaje”. Son muchos los países que se enfrentan a estos cambios con el objetivo de preparar a su alumnado para formar parte de la sociedad de la información como ciudadanos activos, críticos y cualificados. España entre ellos, debe afrontar también este reto de manera positiva. Llega el momento y el profesorado debe estar preparado hoy para que así mañana pueda estarlo el alumnado.

María José Aguilar Rueda

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

PAUTAS EDUCATIVAS PARA UN ALUMNO HOSPITALIZADO

María José García Ganfornina

Asistir a la escuela es una actividad normal para niños y adolescentes. Cuando un niño está en el hospital, se puede interrumpir el patrón normal de educación. La escuela apunta a la parte saludable de la vida del niño durante su hospitalización y les muestra que pueden esperar volver a sus actividades normales. La escuela también les da a los niños una oportunidad para ser creativos y productivos, a la vez que mantienen una sensación de identidad y esperanza. Los pacientes que deben permanecer en el hospital durante más de 10 días, que tienen necesidades educativas especiales, que tienen enfermedades crónicas y visitan el hospital con frecuencia, o que han faltado a la escuela antes de la hospitalización reciben atención especial.

La enfermedad es una fuente generadora de ansiedad. La escuela hospitalaria puede compensar en alguna medida estas ansiedades. En ella, el plan diario de actividades tiene por finalidad, el evitar o reducir en lo posible las consecuencias negativas que su estancia en el hospital les pueda causar, tanto a nivel académico como personal; especialmente en niños y niñas con más tiempo hospitalizados o de enfermedades crónicas. Los contenidos deben modificarse en función de las variables específicas de cada alumno y debe existir gran flexibilidad en cuanto a la metodología y la temporalización.

El aula hospitalaria, en la que los alumnos desarrollarán durante algunas temporadas el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de plantear unos objetivos de marcado carácter educativo-formativo, entendiendo por esto la puesta en marcha de actuaciones dirigidas a que la niña, no sólo alcance los objetivos propiamente pedagógicos, determinados por su centro de referencia, sino las actuaciones destinadas a superar las situaciones, que puedan aparecer en su estancia en el hospital: aprovechar su tiempo libre en el centro hospitalario, conocer y compartir sus experiencias con otros niños, prepararse para la vuelta al colegio, etc. Aunque deben aparecer las actividades lúdicas debidas a su situación, no faltarán las actividades que contribuyan a un desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso educativo en el que se ven inmersos en el hospital, ha de contar con la colaboración de

1. La familia, que va a ser el vínculo que nos conecte con el centro docente de origen de la alumna, nos proporcionará la información necesaria sobre su estado físico o psíquico, a la hora de realizar cualquier tipo de actividad.

2. El personal sanitario, que nos proporcionará la información necesaria acerca de su oportuna asistencia al aula, limitaciones por su estado de salud o en último caso la posibilidad de realizar actividades en su habitación.

3. Por último, los profesores de su centro de origen, especialmente el tutor/a, nos deben orientar hacia donde ha de ir dirigida nuestra actuación pedagógica, durante su estancia en el centro hospitalario.

Tras la vuelta a casa se llevarán a cabo las siguientes medidas:

- Dar continuidad al proceso educativo, evitando así la pérdida del hábito de trabajo y esfuerzo personal, con una atención educativa personalizada, adecuada a su edad y que le permita alcanzar los objetivos educativos.

- Fomentar la conciencia de responsabilidad, mediante el desarrollo de una programación individual adaptada, teniendo como referente la del curso de la alumna convaleciente, que será proporcionada por su tutor.

- Crear una situación de continuidad en su proceso educativo, mediante la coordinación entre los diferentes profesionales que entran en contacto con estos alumnos, posibilitando la puesta en común de problemáticas, búsqueda de soluciones, así como la realización de un proyecto específico en función de sus necesidades.

- Evitar el aburrimiento mediante la realización de actividades educativas, de las que obtiene una utilidad social.
- Favorecer la incorporación del alumno a su centro docente, una vez transcurrido el período de convalecencia.

- Y por último, el favorecer el proceso de comunicación mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Pretendemos con esta redacción resaltar la importancia que la atención educativa tiene para el equilibrio emocional del niño y la importancia que los nuevos recursos tecnológicos tienen para su desarrollo personal. La experiencia de una enfermedad, nos hace ver que la intervención educativa debe plantearse en unos términos distintos de la educación habitual, pues el grado de experiencia y hondura psicológica y humana, requiere un tipo de atención pedagógica cualitativamente distinta.

María José García Ganfornina

EL SPC: UNA ALTERNATIVA DE COMUNICACIÓN PARA LA PARÁLISIS CEREBRAL.

María José Madroñal Naranjo

INTRODUCCIÓN.

La deficiencia motora es en palabras de Martín Caro (1990) "el resultado de alteraciones en el aparato motor, producidas de manera transitoria o permanente y debidas a anomalías de funcionamiento en el sistema nervioso, muscular, óseo – articular o en varios de estos sistemas y que en grados variables limita algunas de las actividades de la persona que la padece". La dificultad es eminentemente motora, aunque cuando la disfunción motora es consecuencia de daños en el sistema nervioso central, los daños pueden ir más allá del sistema motor.

Las dificultades que se presentan en estas deficiencias son variadas, de relación del individuo con su entorno físico y social, falta de autonomía para realizar actividades de la vida diaria, problemas en el desarrollo de la motivación, la autoimagen y la personalidad, y como aspecto fundamental la comunicación también estará afectada, por deficiencias en la motricidad fonoarticulatoria o por problemas de sensibilidad de las partes dañadas pueden ser el problema fundamental.

Las deficiencias motoras son, pues, extremadamente heterogéneas, tanto en lo referido a las estructuras afectadas como al grado de afectación o al momento de su aparición.

LA PARÁLISIS CEREBRAL

Queremos centrarnos concretamente en la Parálisis Cerebral, definiéndola como trastorno encefálico que se caracteriza por ser precoz crónico y no progresivo, en el que está afectado principalmente el movimiento, aunque además se pueden presentar otras manifestaciones asociadas como problemas clínicos, perceptivos, sensoriales o intelectuales.

En algunas personas, la Parálisis Cerebral es apenas apreciable y otras pueden estar muy afectadas. No hay dos personas afectadas de la misma manera.

En España, alrededor de 1.500 bebés nacen o desarrollan una Parálisis Cerebral cada año. Puede afectar a niños y a niñas de cualquier raza y condición social.

EFECTOS Y TIPOS DE PARÁLISIS CEREBRAL.

Los niños que tienen Parálisis Cerebral no pueden controlar algunos o todos sus movimientos. Unos pueden estar muy afectados en todo su cuerpo, otros pueden tener dificultades para hablar, caminar o para usar sus manos. Otros serán incapaces de sentarse sin apoyo, necesitarán ayuda para la mayoría de las tareas diarias.

Un niño con Parálisis Cerebral puede tener alguno o la mayoría de los siguientes síntomas, ligera o más gravemente:

- Movimientos lentos, torpes o vacilantes.
- Rigidez.
- Debilidad.
- Espasmos musculares.
- Flojedad.
- Movimientos involuntarios.

Algunos de los tipos tradicionalmente considerados como más importantes son:

Parálisis Cerebral Espástica

Espasticidad significa rigidez; las personas que tienen esta clase de Parálisis Cerebral encuentran mucha dificultad para controlar algunos o todos sus músculos, que tienden a estirarse y debilitarse, y que a menudo son los que sostienen sus brazos, sus piernas o su cabeza. La Parálisis Cerebral espástica se produce normalmente cuando las células nerviosas de la capa externa del cerebro o corteza, no funcionan correctamente.

Parálisis Cerebral Atetoide

Las Personas que sufren este tipo de Parálisis Cerebral tienen unos músculos que cambian rápidamente de flojos a tensos. Sus brazos y sus piernas se mueven de una manera descontrolada, y puede ser difícil entenderles debido a que tienen dificultad para controlar su lengua, la respiración y las cuerdas vocales.

La Parálisis Cerebral atetoide, es el resultado de que la parte central del cerebro no funciona adecuadamente.

Parálisis Cerebral Atáxica

La Parálisis Cerebral atáxica hace que las personas que la padecen tengan dificultades para controlar el equilibrio, y si aprender a caminar lo harán de una manera bastante inestable. También son propensos los afectados a tener movimientos en las manos y un hablar tembloroso. La Parálisis Cerebral atáxica se produce porque el cerebelo, en la base del cerebro, no funciona bien.

AFECTACIONES, CAUSAS Y NECESIDADES.

Las afectaciones motoras más frecuentes son en la motricidad gruesa: monoparesia, hemiparesia y tetraparesia. Y en la motricidad fina se encuentran dificultades en: la garra, pinza y articulación.
Las lesiones que provocan Parálisis Cerebral suceden durante la gestación, durante el parto o durante los primeros años de vida.

Las causas pueden ser:

- Una infección intrauterina, como por ejemplo la rubéola
- Un hematoma cerebral o una hemorragia intraventricular que se pueden producir en el bebé antes del nacimiento.
- El cerebro del bebé sufre una malformación sin un motivo aparente.
- Un trastorno genético que se puede heredar aunque los padres estén completamente sanos.
- Por causa de una incorrecta asistencia durante el parto.
- Por el nacimiento muy prematuro del bebé.
- Por otras causas como infecciones del cerebro (meningitis), accidentes (ahogamientos), etc que suceden en los primeros años de vida.

Algunas de las necesidades más básicas de las personas afectadas es la supresión de barreras arquitectónicas; ayudas técnicas para la comunicación; ayudas para el desplazamiento; adaptación de materiales y la atención de profesionales específicos como logopedas, fisioterapeutas, maestros especialistas y monitores.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA LECTOESCRITURA.

Uno de los retos a los que tienen que hacer frente algunos niños con graves afectaciones motoras, como en el caso de la Parálisis Cerebral, es el de las dificultades de comunicación derivado, como se ha comentado, de problemas del aparato fonoarticulatorio. Se dan casos en los que no hay un habla funcional. Cuando este daño se produce desde edades muy tempranas de la vida, sus consecuencias sobre el desarrollo pueden llegar a ser importantes, si bien en absoluto representan un obstáculo insalvable si se procuran las condiciones ambientales adecuadas.

La imposibilidad en algunas ocasiones de utilizar el habla hace que se hayan desarrollado sistemas alternativos-aumentativos de comunicación para que sean aprendidos, y luego utilizados, por los sujetos sin habla o muy defectuosa. Éstos cumplirán la doble función de ser el sustituto del habla del niño y de ser un preparativo idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, objetivo fundamental en los primeros cursos de la educación primaria.

SPC

Las ayudas a la comunicación son todos aquellos medios que se utilizan para permitir a las personas que presentan algún tipo de dificultad en este proceso que pueden expresar sus deseos, intercambiar conocimientos y opiniones.
Dentro de los sistemas alternativos-aumentativos de comunicación existen aquellos que emplean signos gráficos para su presentación. Es el caso del SPC (símbolos pictográficos para la comunicación), el cual fue diseñado por R. Mayer Jonson.

Este método ofrece muchas posibilidades ya que se puede adaptar al nivel de desarrollo, comunicación y necesidades del niño o niña. El objetivo básico es el de proporcionar a estos usuarios un medio de comunicación, a través del cual, puedan interactuar de forma válida y operativa con su entorno.

El SPC facilita la comunicación en sujetos no orales con dificultades motoras y auditivas. Consta de pequeñas tarjetas con dibujos muy sencillos y representativos para el alumno que están acompañados de la palabra escrita. Su vocabulario se divide en seis categorías con diferentes colores dependiendo si representan personas (amarillo),verbos (verde), descriptivos (azul), nombres (naranja), miscelánea (blanco), social (rosa/morado), también se pueden añadir otros que no tenga el sistema y que se considere útil para el niño.
Para llevar a la práctica este sistema se eligen los símbolos según el nivel del alumno y se colocan sobre el soporte elegido. Para seleccionar el vocabulario inicial se tienen en cuenta, ante todo, las tarjetas con sus necesidades básicas (aseo, alimentación...), las actividades cotidianas y sus gustos o preferencias. Después se van incorporando al vocabulario existente aquellas palabras que vaya necesitando cada persona a medida que van cambiando sus necesidades comunicativas. Será después cuando se le enseñe al niño o niña a encadenar palabras para ir formando frases.

SELECCIÓN DEL MEDIO DE INDICACIÓN.

Una vez decidido que el alumno es candidato para el S.P.C, existen diferentes técnicas y aparatos para facilitarle los medios más adecuados de indicación de palabras.

- El medio más sencillo y eficaz, siempre que el alumno pueda, es indicar con el dedo en un tablero o libro de comunicación.

- En los casos en que esto no sea posible, hay que buscar una respuesta consistente y controlable en el alumno (movimiento de ojos, asentir con la cabeza, presionar con el pie, etc.). Esto en algunos casos es muy difícil de detectar, y es tal el abanico de posibilidades que no se puede sintetizar. En el centro disponemos de un anexo de Soportes y Procesamiento de Mensajes donde se detallan bastantes de las posibilidades existentes. En estos casos la colaboración del fisioterapeuta se hace primordial.

MODELO DE SOPORTE.

El soporte estará en función del modo de indicación y de la cantidad de vocabulario que el alumno vaya consiguiendo. Los más comunes son:

- Tablero de comunicación: Es el más común. Es un soporte rectangular, generalmente de cartulina, protegido por plástico en el que los símbolos que conoce el sujeto se van añadiendo con una estructura lógica. El alumno puede transportarlo con facilidad por la que la comunicación es más generalizable.

- Libros de comunicación: Pueden tener gran cantidad de formas y tamaños. Se suelen utilizar carpetas con varias hojas de plástico en las que se colocan folios con símbolos o álbumes de fotos. Generalmente se utilizan cuando para un alumno el tablero es insuficiente como complemento del mismo. Un sujeto con un vocabulario muy amplio puede tener un tablero con los símbolos de uso más frecuente y además un libro de comunicación en el que se coloquen por temas el resto de los símbolos que conoce.
- Aparatos electrónicos y mecánicos:Se utilizan para los alumnos gravemente afectados motóricamente. La variedad de soportes es inmensa.

VENTAJAS DEL SPC

El S.P.C. ofrece sobre otros sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, mayores ventajas para su aprendizaje y posterior comunicación, entre otras destacamos las siguientes:

- Simboliza las palabras y objetos de uso más común y frecuente en la comunicación diaria.
- Los símbolos son muy pictográficos lo que significa que se asemejan mucho a las imágenes reales y son fácilmente aprensibles.
- Los rasgos de los símbolos son mínimos y muy discriminativos entre sí favoreciendo especialmente a aquellos minusválidos con deficiencias visuales asociadas.
- Método de muy fácil adaptación a cada usuario, permitiendo incluso la creación de símbolos nuevos.
- Sencillez de comprensión para personas ajenas al ambiente educativo, lo que facilita la comunicación con sujetos no familiarizados con este sistema.
- Este sistema de comunicación sólo necesita dos requisitos básicos para comenzar su aprendizaje, facilitando el inicio a una edad muy temprana.
  A) Capacidad de comprensión de indicadores intencionales de comunicación del entorno.
  B) Reconocimiento de objetos a través de fotografías.
- Facilita la construcción de frases sencillas al categorizar los símbolos en seis colores diferentes.

María José Madroñal Naranjo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LAS RESPONSABILIDADES DE LA GUERRA CIVIL

María Magdalena Domínguez Arias de Reina

El tema sobre el que vamos a debatir, es uno de los más discutidos desde el principio inicio de los conflictos, hasta el día de hoy.

Podríamos establecer varias partes o puntos a la hora de encontrar una explicación al tema en cuestión. En primer lugar, se debería analizar la teoría expuesta por el propio régimen franquista una vez consolidado en el poder. Se presenta durante esta primera época a la Guerra Civil como la salida inevitable ante unos problemas, que tenían un origen muy remoto y que podían referirse al comienzo de la edad contemporánea. Igualmente se hace referencia al carácter exclusivamente nacional de los parámetros que explicarían el choque.

Ante esta serie de explicaciones, uno de los autores que más han estudiado sobre el tema, Javier Tusell, elabora unas respuestas que ayudan a refutarlas. La Guerra Civil sería un ejemplo de la quiebra de la democracia, con causas que no se pueden remontar más allá del inicio de la Segunda República (1931), que es cuando verdaderamente comienza la experiencia democrática española. Pero quizá lo más destacable de la exposición sea el referir que, en ninguna forma el conflicto se presentaría como inevitable, sino que más bien al contrario, hasta 1936 no había indicios del inicio casi inmediato de una guerra fratricida. Frente a ello, se exponen una pluralidad de causas que aparecerán concatenadas, en forma de proceso. Pero, en cualquier caso, el conflicto no se presentaría como destino inevitable, sino que se pudo haber detenido incluso en los últimos momentos (por ejemplo si hubiera triunfado el golpe de Estado en julio de 1936).

Atendiendo ya directamente al tema de las responsabilidades para el desencadenamiento de la Guerra Civil habría que analizar cronológicamente desde 1931, año de inicio de la Segunda República.

En primer lugar, habría que analizar la situación general durante la proclamación republicana. el comienzo de este nuevo sistema supuso unas expectativas muy prometedoras para gran parte de la población. Pero la realidad era muy diferente ya que no se daba el mejor momento para que se produjeran grandes transformaciones. Por ejemplo en Europa se da un auge de los totalitarismos frente a los sistemas democráticos. Igualmente afectó la crisis económica que siguió al crack de la bolsa de Nueva York en 1929, con graves repercusiones a nivel internacional. A todo ello habría que unir que el nuevo sistema intentó resolver un amplio elenco de problemas herederos en un corto periodo de tiempo.

A estas características precedentes se uniría el intento de imponer un sistema democrático en un país con un nivel cultural y con tensiones sociales más propias del siglo precedente. La gran acumulación de dificultades conducirían al fracaso del régimen.

Ante la cuestión de la Guerra Civil, se podrían señalar como principales culpables individuales a todos aquellos que practicaron la violencia o a los intolerantes, pero sobre todo se ve como el resultado de un pecado colectivo sustentado en dos puntos fundamentales:

- Una falta de consenso que lleva al incumplimiento de las mínimas reglas de convivencia democrática.
- La polarización política donde se imponen las tendencias centrífugas. Lo más destacable en este caso es la semilealtad o la ambigüedad hacia el sistema republicano por parte de los partidos mayoritarios: el PSOE se escindió en dos grupos, uno de los cuales perdió en 1933 el respeto a las instituciones; la CEDA nunca llegó a aceptar sinceramente al régimen.

Sería la revolución de Asturias de 1934 la que marcaría el cambio en el clima del régimen, tanto por la represión por parte del gobierno de derecha, como por la actuación del Frente Popular al respecto cuando acceda al gobierno de febrero de 1936. Ya durante las elecciones que lo llevaron al poder se palpa mucha mayor tensión en el ambiente, sobre todo a raíz de la discusión de las actas parlamentarias: el Frente Popular ganó limpiamente las elecciones, pero trató de sacar el mayor provecho a la hora del recuento. Los casos de corrupción fueron practicados por ambas partes. En cualquier caso, el acceso del Frente Popular al gobierno conllevó la destitución del presidente de la República, Niceto Alcalá Zamora, y su sustitución por Manuel Azaña. Nuevamente el cambio fue dentro de la legalidad (según un artículo de la Constitución de 1931), pero forzado por la propia izquierda con anterioridad. La decisión no era necesaria para gobernar, pero contrajo varios contratiempos como:

- Retirada de la CEDA del Parlamento.
- Calvo Sotelo pasó a ser la vor de la oposición, radicalizando sus posiciones.

La sustitución del presidente de la República provocó disenciones en el propio seno del Frente Popular. Pero, además, Azaña era la única persona que podía evitar el comienzo de la guerra, y ahora estaba incapacitado para llevar a cabo la tarea, al convertirse en la cabeza representante de la República. El papel director debía ser desempeñado por Casares Quiroga que e mostró, ante todo, pasivo y débil.

Por otra parte, el nivel de violencia, practicada con asiduidad, seguía creciendo en la calle. Se inició una espiral de acción-reacción que llevaba a la aceptación del empleo de la violencia. Se produjo una militarización de la vida pública, con el auge de las organizaciones paramilitares (éstas servían para subvertir el orden, pero no podían derribar a las instituciones). Este uso de violencia como método político fue empleado por ambos lados y no se puede atribuir a ningún grupo en exclusiva.

Muy importante resultó el papel de los dirigentes socialistas. Largo Caballero esperaba el fracaso del régimen para que se produjera la revolución. Indalecio Prieto se vio vedado por su propio partido, para acceder a la presidencia del gobierno de 1936, y era incapaz de aunar a los componentes de su propio grupo. Por su parte, Gil Robles entregaba remesas de dinero de su partido (CEDA) para patrocinar el golpe militar. A pesar de la situación, ya caótica, existente, hubo dos propuestas para salvar la situación:

- Crear una mayoría con centro del socialismo y de la CEDA.
- Miguel Maura propuso una dictadura republicana que impusiera el orden y, posteriormente, la legalidad.

Estas dos propuestas no tuvieron ya ningún sentido tras el asesinato de Calvo Sotelo. Éste se produjo como represalia al que se había llevado a cabo dos días antes, el del teniente Castillo. El resultado de cara al público fue el mostrar que el Gobierno no controlaba a sus propios agentes. A ello contribuyó también que el Gobierno no actuara de forma drástica. Ante la situación existente, una parte de España se sintió con miedo y se alzó contra el resto.

María Magdalena Domínguez Arias de Reina

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

GRAFOS Y REDES NEURONALES: APLICACIONES EN LAS DIFERENTES CIENCIAS

María Noemí Mínguez Lopera

En este trabajo se presenta una aplicación de la teoría de grafos a través de las que se han venido a denominar redes neuronales. Generalmente, se presenta en clase a los alumnos y alumnas la teoría de grafos a través del problema de los puentes de Königsberg, sin embargo, este trabajo pretende ser una herramienta didáctica alternativa a este problema citado para la enseñanza de la teoría de grafos, que en el caso de la modalidad de Ciencias y Tecnologías podría entenderse como una actividad disciplinar con otras asignaturas tales como Biología o Informática.

1.- Introducción.

Se sitúa el origen de la teoría de grafos en 1736 cuando Leonhard Euler resolvió el Problema de los 7 puentes de Königsberg: Königsberg es una ciudad rusa atravesada por el rio Pregel. Este río formaba dos islas a su paso por la ciudad. Para unir las cuatro partes de la ciudad separadas geográficamente, existían 7 puentes, el problema se plantea en la siguiente cuestión:¿Es posible recorrer todas las zonas de la ciudad, atravesando todos los puentes, una y sola una vez cada uno de ellos?

Otros autores y problemas a los que históricamente se les ha atribuido el inicio de la creación de la teoría de grafos es el Problema de los 4 colores, resuelto por ordenador por K. Apple y W. Haken, en 1976 y el Problema sobre Planaridad de Grafos, resuelto por Kuratowski en 1930.

Se entiende por grafo un conjunto de puntos, denominados vértices o nodos, y líneas que unen estos puntos entre si, denominadas aristas. Las aristas determinan las relaciones existentes entre los diferentes nodos o vértices de grafo. Dos vértices se dicen adyacentes si existe una arista que los une.

Existen diferentes tipos de grafos dependiendo si las aristas son dirigidas o no, distinguiéndose entre digrafos o grafos dirigidos y grafos no dirigidos, respectivamente. De una forma no rigurosa, aunque sencilla, podemos decir que un grafo será un digrafo si las líneas dibujadas en el grafo son flechas.
Una de las operaciones más relevantes con grafos es la búsqueda de caminos entre dos vértices cualesquiera del grafo. Un camino es una sucesión de vértices tal que de cada uno de sus vértices existe una arista hacia el vértice sucesor. Se dice que un camino A es simple si no se repite ninguno de sus vértices en él. Se determina la longitud del camino como el número de aristas que usa dicho camino. Un ciclo es un camino donde no se recorren dos veces la misma arista y donde se regresa al punto inicial. Así por ejemplo, en el problema de los siete puentes si identificamos por cada punto de tierra firme con un vértice y cada puente por una arista, el problema se traduce en dado un vértice cualquiera tomado como punto de partida encontrar un ciclo en él de longitud 7.

Como herramienta para calcular los caminos y ciclos de un grafo determinado utilizamos la matriz de adyacencia del grafo. Todo grafo queda identificado por su matriz de adyacencia de manera que el elemento a_{ij} es igual a 1 si existe una arista que une el nodo i con el nodo j, y cero en caso contrario.
En muchos casos, según el contexto del problema, es preciso atribuir a cada arista un peso o coste por utilizar dicha arista, en este caso hablaremos de grafos ponderados. Imaginemos que estamos planificando un viaje en el que visitemos las 8 capitales de provincias andaluzas, podemos plantearnos nuestra planificación sobre un grafo donde los vértices son las ocho capitales de provincia y las aristas las autovias/autopistas que las unen, de este modo, podemos anexar a cada arista el precio de peaje que estaremos obligados a pagar por el uso de determinadas conexiones.

2.- El sistema nervioso y las redes neuronales

Podemos definir el sistema nervioso como una red de tejidos altamente especializada, donde su componente principal son las neuronas.

Las neuronas se encuentran conectadas entre sí de manera compleja y tienen la propiedad de conducir, usando señales electroquímicas, una gran variedad de estímulos dentro del tejido nervioso y hacia la mayoría del resto de tejidos, coordinando así múltiples funciones en el organismo.

Una neurona biológica tiene tres componentes principales: las dendritas, el cuerpo de la célula y el axón. Las dendritas son el árbol receptor de la red, son fibras finas y ramificadas que cargan de señales eléctricas el cuerpo de la célula. Este último realiza la suma de las señales de entrada. El axón es, por lo general, una fibra larga que lleva la señal desde el cuerpo de la célula hacia otras neuronas. El punto de contacto o conexión entre un axón de una célula y una dendrita de otra célula es llamado sinapsis.

Teniendo en cuenta esta definición de sistema nervioso dado, podemos afirmar que éste puede verse como un gran grafo donde la utilidad de los nodos o vértices del mismo es el envío de señales entre sí de manera que se coordinen de manera lógica las diferentes

funciones del cuerpo humano. En base a esta similitud es definida toda una teoría matemática denominada Redes neuronales. La gran utilidad de las redes neuronales es su alta capacidad de aprendizaje, con las redes neuronales podemos conseguir que dados unos patrones con estados iniciales y finales deseados para los nodos (neuronas) del grafo, la red asimile las reglas de funcionamiento inherentes a estos patrones y es capaz de responder por si solo a estímulos acaecidos tras el proceso de aprendizaje. Entre las principales ventajas de las redes neuronales podemos citar por un lado, que es capaz de solucionar problemas no lineales y de alta complejidad y por otro lado, se pueden utilizar tantas variables de entrada como se desee.

Puede pensarse, que el entendimiento exhaustivo de las redes neuronales requiere quizás unos conocimientos específicos, los cuales pueden considerarse de mayor nivel al adquirido por el alumnado de Bachillerato. Sin embargo, la finalidad de esta actividad no es en sí misma que el alumno o alumna se convierta en un experto de programación de redes neuronales sino que con ella pretendemos que el alumnado conozca la utilidad y aplicación actual de los conocimientos que él está asimilando en su clase de matemáticas. Con esta actividad se pretende despertar la inquietud del alumnado por el saber de la Ciencia y la Tecnología hoy en día, incluso, por el saber de las Ciencias Sociales, ya que el uso de las redes neuronales se está convirtiendo en una herramienta esencial en la psicología.

Mediante el uso de redes neuronales podemos realizar una predicción meteorológica, visto lo ocurrido en circunstancias similares patrones introducidos previamente a la red, suponiendo que se mantendrán invariante las circunstancias observadas en los próximos días, la red realiza una estimación del tiempo que hará en los días sucesivos.

Con el uso de determinado tipo de redes neuronales podemos clasificar y/o hacer diagnósticos. Puede considerarse esta como un método alternativo a la usual técnica discriminante estadística. En psicología, se utilizan las redes neuronales para la clasificación de los pacientes en determinadas categorías: depresivo, esquizofrénico, neurótico o mentalmente sano.

En el campo financiero, se utiliza las redes neuronales para resolver problemas de predicción de series temporales, éstas permiten conectar de manera general los imputs financieros de una determinada compañía con sus outputs. En bolsa, nos permite predecir futuras acciones acciones, bonos, contratos futuros y opciones y en Economía nos ayuda a predecir las posibles quiebras de empresas.

Para el transporte y las comunicaciones las redes neuronales, por su condición de grafo, nos ayuda a calcular la ruta más “óptima”, según las propias necesidades del viajero.

3.- Conclusiones

La educación debe marchar y girar al ritmo que lo hace la sociedad en general. Por esto, la práctica docente debe estar en continuo cambio, adaptándose a las nuevas técnicas, investigaciones, en definitiva al nuevo saber.

En este artículo, hemos introducido una nueva actividad de enseñanza-aprendizaje para el estudio de la teoría de grafos que se aborda en Bachillerato: las redes neuronales.

Hemos dado una aproximación a los conceptos básicos de grafo, los cuales aprenderán conocer el alumnado de esta etapa educativa y una aplicación de éstos a las redes neuronales a través de la similitud del sistema nervioso y los grafos en general.

Dado el interés porque los alumnos y alumnos en general, independiente de la etapa educativa que curse, vean la utilidad de su aprendizaje, del saber por qué y para qué se enseña y/o aprende. Las redes neuronales conforman una técnica de uso extendida por multitud de disciplinas científicas, además de las citadas en este artículo, podemos encontrar numerosas aplicaciones y nuevas líneas de investigación de las redes neuronales al saber humano del s. XXI.

Con esta actividad, se pretende despertar la inquietud del alumnado por la ampliación de conocimientos, por el saber más allá de teoremas, definiciones y proposiciones, por el conocer la aplicabilidad de lo estudiado y la interdisciplinariedad de las matemáticas.

Por último, debemos señalar que, dado el volumen de datos que las redes neuronales son capaces de manipular, se debe resaltar la importancia del uso de los ordenadores y programas informáticos específicos destinados a la resolución de problemas con redes neuronales. En el programa Mathematica, que muchos institutos tienen instalados en sus aulas de informáticas o en los ordenadores del aula, en caso de centro TIC, encontramos un paquete específico para el uso de redes neuronales.

BIBLIOGRAFÍA

Núñez Valdés, J., Alfonso Pérez, M., Bueno Guillén, S., Diánez del Valle, M.R., de Elías Olivenza, M.C., “Siete puentes, un camino: Königsberg” SUMA, febrero 2004, pp.69-78

Pérez Delgado, M.L., Martín Martín, Q., “Aplicaciones de las redes neuronales artificiales a la estadística” Madrid, La Muralla D.L. 2003

Páginas web:

http://www.monografias.com/trabajos12/redneur/redneur.shtml
http://www.aernsoft.com/cas/ayuda/apendic12.htm
http://es.wikipedia.org/wiki/Red_neuronal_artificial
http://www.estadistico.com/arts.html?20010122

María Noemí Mínguez Lopera

SI ERES O VAS A SER PROFESOR/A DEINFANTIL: IMPRÍMETE ESTA REJILLA, TE SERVIRÁ

María Padilla Alejo

NOMBRE DEL ALUMNO/A: _____

	SÍ	NO	A VECES
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN			
- Comprende los mensajes que le comunica el adulto			
- Se comunica a través de gestos, movimientos y sonidos corporales			
- Se comunica a través de palabras de simples			
- Adquiere vocabulario en relación con su cuerpo y con los objetos cotidianos de la escuela			
- Muestra agrado por observar cuentos de imágenes y láminas de murales			
- Manipula activamente la plastilina realizando acciones de aplanar, agrupar y separar			
- Disfruta con la utilización de la pintura			
- Participa activamente en los juegos de contacto			
- Disfruta con la música			
- Permanece sentado oyendo el cuento			
- Diferencia ruido/silencio			
- Conoce el concepto dentro/fuera			
- Conoce el concepto arriba/abajo			
- Reconoce el tamaño grande/pequeño			
- Reconoce la forma redonda			
- Responde a preguntas			
- Realiza trazos horizontales			
- Realiza trazos verticales			
- Imita los sonidos de los animales			
- Imita los sonidos de los medios de transporte			
- Imita gestos			

María Padilla Alejo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

EN BUSCA DE LA REALIDAD PERDIDA
LA INTERPRETACIÓN DEL QUIJOTE EN EL SIGLO XIX NOCIÓN DE LOCURA

María Paz Molina Zea

I. LOCURA EN DON QUIJOTE (según su época)

Primera parte del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha.

Capítulo Primero.

Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha.

"En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor (…)
Del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo". Y en este momento que "vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo" se hizo caballero andante y salió a recorrer el mundo a la busca de agravios que deshacer y aventuras que vencer (…)".

El hecho efectivo, y de interés ahora, es que a partir de este momento Don Quijote está loco, y lo estará hasta las últimas páginas de la II parte.

Según los contemporáneos de la época, no puede caber duda: la locura del hidalgo surge de una lesión de la imaginativa.

Lo que registran los sentidos de Don Quijote es lo que se podría llamar la impresión cutánea que, según la concepción de la época, tenía que pasar después al alma donde la recibe la imaginativa. Pero la de Don Quijote está lesionada y, en consecuencia, su alma sólo registrará imágenes deformadas y distintas a las que perciben sus sentidos: "A nuestro aventurero todo cuanto pensaba, veía o imaginaba le parecía ser hecho y pasar al modo de lo que había leído". A partir de esto el autor nos describe las imágenes que se imprimen en el alma de un hombre cuya imaginativa está desarreglada.

En consecuencia, lo que registra el fuero más interno de nuestro caballero andante, no responde en absoluto a la realidad que perciben sus sentidos, sino a una realidad violentamente torsionada por la intervención de un loco.

La locura en esta época se representaba bajo una máscara risueña o dramática, implicaba la desmesura, exceso o simpleza y suponía una forma de existencia humana que no convenía ocultar o negar, sino que era preciso señalar, exponer, recrear, imaginar, idealizar o ridiculizar. Se representaba porque divertía, pero divertía por lo que tenía de mezquina o vana, pero también fascinaba por lo que había en ella de fantástico e inverosímil.

La locura de nuestro personaje estriba en pretender realizar gestas heroicas en un mundo social completamente inadecuado, negando toda realidad (¿realmente la niega?) y transformándola imaginariamente, poblándola de poderosos gigantes, reyes de países extraños, doncellas encantadas, paisajes irreales, etc.

Don Quijote no ve molinos sino gigantes; no oye el cuerno del porquero sino la música de un enano que anuncia su llegada a la venta-castillo; la camisa de Maritornes no le parece ser de arpillera sino de "finísimo y delgado cendal". El caballero interpreta el mundo que le rodea a partir de imágenes mentales que provienen de sus lecturas fantásticas.

El mismo Erasmo de Rotterdam dice que la locura consiste en el error de la mente y que en este engaño estriba la felicidad.

La búsqueda de la dicha podría ser uno de los motivos de la identificación del hidalgo Alonso Quijano con el caballero Don Quijote de la Mancha. Su pasión por la lectura de los libros de caballería se explica por la monotonía de su vida cotidiana, así como por su temperamento melancólico caracterizado por su gran imaginativa.

Ahora bien, el universo de ficción llega a imponérsele con tanta fuerza que le atribuye una realidad vital. Al decidir convertirse en caballero andante pierde contacto con el mundo que le rodea; es decir, que no lo ve con los ojos corporales sino con los del deseo nutridos por su imaginación.

Esta manera de privilegiar los conocimientos y prescindir de los datos sensoriales es fuente de engaño que engendra la locura. Pero la locura en el siglo áureo español era también concebida como un discurso generalmente crítico.

En la creación cultural la locura tenía que ver con los extraños caminos del saber no oficial y, como consecuencia, como crítica de la sociedad adquiría cada vez mayor relieve. Era utilizada por algunos autores como símbolo de la conciencia del hombre moderno, en tanto que era una experiencia que se confrontaba con las reglas de la naturaleza humana y descubría las contradicciones inmediatas de la realidad.

El paradigma de la loca sabiduría fue El Quijote al poner en cuestión, a través de la locura, los valores medievales, así como la moral del tiempo en que vivía. Don Quijote era un caballero estrafalario y loco, con su delirio del deber, del honor y del amor idealizado, y que se enfrentaba constantemente con los fantasmas de una imaginación enfebrecida por la lectura de los libros de caballerías. Con sus dichos insensatos y sus descabelladas actuaciones, Alonso Quijano divertía, llamaba la atención y hacía pensar, transmitiendo continuamente ideas y reflexiones que cuestionaban la cordura de muchos, criticaban la ortodoxia moral, hacían aborrecible la injusticia y exaltaba la rebeldía.

No obstante, para los lectores de su época, la locura del Quijote estribaba, ante todo, en pretender realizar gestas medievales en un mundo social completamente inadecuado, negando toda realidad. Lo veían como un personaje cómico, en cuanto absurdo, inverosímil; por lo que la obra de Cervantes no se veía más que como un libro de humor y de parodia de los libros de caballería.

Sus continuos descalabros muestran que la vida heroica es imposible, que hay que someterse a un orden social que persigue lo mágico y en el que lo sobrenatural está sujeto a una Iglesia regida por hombres sensatos y realistas, a un mundo real que está poblado por gentes muy apegadas a la mezquindad de sus negocios concretos.

Don Quijote es un loco por creer que esta vida heroica es posible en el mundo en el que vive, que los mitos pueden ser realidad. Sus contemporáneos juzgarán esto como algo inverosímil, lo tacharán de loco y se reirán de él; mientras que el Romanticismo juzgará que es en este espíritu creador de la fantasía, en esta locura, donde se encuentra la verdadera realidad y esencia humana.

II. INTERPRETACIÓN DEL QUIJOTE EN EL ROMANTICISMO.

El Quijote es una mezcla de clásico y de romántico que sólo los más grandes maestros pueden lograr y logran. Clásica como es la imaginación de Cervantes “en su sobriedad, en la economía de sus medios, en su admirable equilibrio de concepción y expresión; romántica en cuanto deja libre juego a su instinto creador”.

en el centro de una de las máximas obras de la literatura universal la encarnación de un alma que aspira a la meta inaccesible de un ideal fue en sí logro notable del espíritu romántico. Dejar, como hizo Cervantes, que tal personaje creciera en sus manos y, al relatar su historia, permitir que la imaginación imperase sobre el precepto, es imprimir para siempre a un aspecto de su obra el sello de lo puramente “romántico”.

En efecto, es en el siglo XIX cuando empieza a producirse un cambio profundo en la manera en que esta obra se había venido leyendo desde su publicación en 1605. El Quijote empieza a leerse no exclusivamente como un libro divertido que causaba la risa y la carcajada de los lectores, sino como un libro serio, en el que se podían encontrar sabios consejos para conducirse por la vida: más aún, en las acciones de Don Quijote y Sancho podía encontrarse un modelo de comportamiento humano: se inaugura así la interpretación simbólica y filosófica de la obra cervantina que presentaba, por ejemplo, a un Don Quijote convertido en héroe romántico que desea resucitar un mundo ideal en el que se ha sumergido y que quiere vivirlo dentro de sí. En muchas ocasiones Don Quijote parece un romántico casi incorregible que aun habiendo fracasado en su heroica misión, antes de su muerte, desea vivir en otro mundo ideal e intenta huir hacia un lugar idílico pastoril, y todo ello envuelto en el mundo de la locura.

Durante el siglo XVIII la locura permaneció en las regiones del silencio, o tomada en su dimensión negativa como lo contrario de lo positivo, que era la razón. En sí misma no era nada, carecía de lenguaje propio, no podía hablar de sí y no tenía lirismo alguno.

En el siglo XIX se produjo cierta liberación de la locura. ¿Por qué?, ¿qué es lo que está pasando?: entre ciertas élites cultivadas se producía un movimiento de rechazo a la nueva sociedad, en la que imperaba el espíritu mercantil, mezquino en sus principios e impregnado siempre por el sórdido interés. Ese movimiento apelaba a una revolución de los sentimientos, a la exaltación de lo privado, de lo abstruso e irracional, a una existencia poética romántica, cada vez más poblada de espectros de ultratumba, de figuras surgidas del delirio, de escenas misteriosas, de situaciones lejanas y ruinosas. Era el movimiento de los románticos liberales, que al dominio de la razón oponían los valores de la sensibilidad y de la imaginación.

El Romanticismo reivindicaba la locura en el lenguaje, un lenguaje que permitiera al poeta expresarse en primera persona, mostrar su sensibilidad exaltada por su ardiente imaginación y descubrir algo relacionado con su verdad más profunda.

En la locura y en el sueño coincidían el momento de la subjetividad extrema y el de la objetividad cósmica: la poesía del corazón, con la desesperada soledad de su lirismo, resultaba ser un canto original de las cosas. El mundo, largo tiempo silencioso frente al tumulto del corazón, encontraba allí su voz:

Ya se esparce por el mundo
un armonioso contento,
un confuso movimiento,
que en pensamiento profundo
suspende el entendimiento.
¿Es verdad lo que ver creo?
¿fue un ensueño lo que vi
en mi loco devaneo?
¿fue verdad lo que fingí?
¿es mentira lo que veo?

Lo que había del lenguaje propio de la locura en la poesía romántica era sobre todo el tema del fin último y del volver a empezar: el fin del hombre que se hundía en la noche, y el descubrimiento al cabo de esa noche de una luz que de las cosas surgía en su prístino comenzar. La locura hablaba del eterno retorno, del retorno lírico por una fulguración que iluminaba la tormenta de la realización, y la aplacaba en su origen.

El lenguaje de la locura hablaba de un nuevo existir, de un nuevo crear y es en estos términos en los que los románticos leyeron El Quijote, pasando su protagonista de ser un personaje cómico a ser un verdadero héroe.

III. ¿QUÉ HA SIDO DE LOS HÉROES?

Ortega y Gasset dijo: "Toda novela contiene al Quijote en su interior como una marca de aguas, como todo poema épico contiene la Ilíada, como el hueso de un fruto."

Lionel Trilling, elaborando un tanto la idea de la metáfora de Ortega, escribe:

"En cualquier género puede ocurrir que el primer gran ejemplo contenga todo el potencial del género. Se ha dicho que toda la filosofía es una nota a pie de página a Platón. Puede afirmarse que toda la ficción en prosa es una variación del tema de Don Quijote"

Como la mayor parte de las grandes afirmaciones de carácter general, probablemente éstas son exageraciones. No obstante, hay un amplio consenso en considerar que Cervantes, con el Quijote, fue el pionero de la novela moderna, si bien no lo hizo todo él solo.

En el aspecto cronológico, a pesar de la mucha anterioridad histórica de que disfruta el Quijote en el desarrollo de la novela moderna (al fin y al cabo, la primera parte se publicó en 1605, la segunda en 1615), Edward C.Riley cree que tiene sentido considerar la novela de Cervantes en una escala más amplia, la de la historia de la literatura, como punto de intersección en un proceso progresivo que estaba ya en curso mucho antes de Cervantes y que después ha continuado prolongadamente. Lo que interesa son los rasgos que se han mantenido como constantes estructurales a través del tiempo, del antes y del después. Correspondencias de técnica literaria, de imágenes y asunto.

En el libro décimo de La República de Platón encontramos el siguiente párrafo:

"Y ocurrió que, última de todas por la suerte, iba a hacer su elección el alma de Ulises y, dando de lado a su ambición con el recuerdo de sus anteriores fatigas, buscaba, dando vueltas durante largo rato, la vida de un hombre común y desocupado, y por fin la halló echada en cierto lugar y olvidada por los otros, y una vez que la vio, dijo que lo mismo habría hecho de haber sido la primera, y la escogió con gozo"

De este fragmento debemos sacar la moraleja de que en todo héroe ilustre hay un modesto hombrecito antiheroico que trata de salir.

El siguiente párrafo está tomado de la fábula de Kafka «La verdad sobre Sancho Panza»:

"Sancho Panza –quien, dicho sea de paso, nunca se ha jactado de ello-, logró a lo largo de los años, por medio del aprovisionamiento de libros de caballerías y bandidos, expulsar de sí mismo a su demonio –al que más tarde daría en llamar Don Quijote-, con tanta eficacia que, a partir de entonces, ese demonio descontrolado realizó las proezas más dementes, que sin embargo no hicieron daño a nadie debido a la falta de objeto predestinado, quien debía de ser precisamente Sancho Panza. Sancho Panza, un hombre libre, siguió a Don Quijote en sus viajes imperturbablemente, tal vez por cierto sentido de la responsabilidad, y en ello encontró gran y provechoso entretenimiento hasta el final de sus días".

De aquí sacamos que en todo hombrecillo antiheroico (como Sancho) hay un gran héroe en potencia (Don Quijote) que trata de salir; pero el hombrecillo antiheroico preferiría verle desde cierta distancia, ponerse en ridículo. El fenómeno novelístico que nos ocupa se caracteriza por una peculiar simbiosis de lo heroico y lo antiheroico. Pero ¿y qué encontramos en el siglo XIX?

En el Quijote, Cervantes pintó a un hombre corriente llamado Alonso Quijano, que intentó ser un héroe tradicional de romance y épica. Su empeño quedó en nada, no sólo porque le faltaba los medios adecuados, sino porque el propio objetivo carecía de fundamento en la realidad contemporánea. Con todo, ya desde el primer romanticismo se ha visto en su esfuerzo una muestra de otra clase de heroísmo.

Los novelistas decimonónicos equipararon al héroe o a la heroína con el inconformismo y la rebeldía, que tal vez encontró su expresión más extrema y sucinta en la manifestación de Freud de que «los héroes son, sobre todo, rebeldes sublevados contra Dios o contra alguna divinidad...»

Y en este sentido Don Quijote es un héroe en mayúsculas. Si las hazañas del héroe clásico se debían a decisiones divinas, en el caso de Don Quijote él mismo hace su camino al azar; tomó libremente la decisión de cambiarse radicalmente de un papel social a otro mítico. El individuo mismo se imagina héroe y por sí solo mete la pata: se convierte en su propio Dios, negando a Dios, y todo ello a través del vestido de la locura.

Por lo tanto, el siglo XIX con el Romanticismo en cabeza, reclamará el gran protagonismo de este vestido, erigiendo a Don Quijote a nivel de héroe y, ¿por qué no?, a la locura al nivel de heroína capaz de dar la libertad de que cada uno cree su propio mundo, que sea su propio Dios al margen del mundo que le indigna.

Pero finalmente muere Don Quijote, muere el ideal y muere la locura a manos de un mundo ya establecido donde la fantasía, la ilusión y la magia carecen de sentido.

No obstante, queda presente la obra inmortal, eterna, gracias a esta lectura romántica, gracias a este elogio a la locura, que alza la libertad de la fantasía y de la imaginación al papel de héroe, al papel de Dios.

¿Qué será ahora de los héroes? Quizás debamos quedarnos con el mensaje romántico de vestirnos de locura, de sueños, de rebeldía... Ser locos de remate, crear nuestro propio mundo como manera de enfrentarnos a éste; crear nuestro propio sueño... Aunque, bueno, yo siempre preferí creer más en los despertares...

BIBLIOGRAFÍA:

- González Duro, E.: Historia de la locura en España. Madrid, Temas de Hoy, 1996.
- Porter, R.: Breve historia de la locura. Madrid, Turner, 2003
- Riley E. C.: La rara invención. Estudios sobre Cervantes y su posteridad literaria. Barcelona, Crítica, 2001

María Paz Molina Zea

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LAS FIESTAS POPULARES EN NOVELAS DEL SIGLO XIX

María Rocío Moreno Rodríguez

En el siguiente trabajo vamos a centrar nuestro interés en conocer modos de vida en otros momentos de la historia que si bien han sido tratados por los distintos autores al abordar el estudio de la literatura española, pues es necesario conocer el contexto histórico en todos sus aspectos para comprender así la literatura, quizás no despierten el interés que sí provocan otros asuntos como los políticos o religiosos. Si bien es verdad todos ellos van de la mano, es decir, que el estudio de una época literaria lleva entrelazado el estudio de la política, religión y sociedad de esa misma época pues son aclaraciones necesarias para poder interpretar y valorar las obras de tal o cual autor. En este caso, trataremos de indagar en las diversiones y el modo en que eran entendidas estas, algo bastante interesante para ahondar en el espíritu de los hombres de la época. Podremos indagar de esta manera en el origen de fiestas que siguen vigentes en la actualidad y que las aceptamos como parte de nuestra identidad pero que quizás nunca hemos reflexionado sobre su origen o a veces, tampoco sobre su significado.

El reflejo de la sociedad y sus costumbres en la literatura española tiene su mayor desarrollo en la literatura del XIX, puesto que se aboga por una novela de carácter realista que plasme la vida española del momento. Despierta un gran interés la inserción en las obras de cuadros costumbristas, que aunque tratados ya anteriormente, independientemente del género novelesco y constituyen los primeros intentos de acercamiento a la realidad, estos cuadros de costumbres que carecían de hilo narrativo después se fueron ampliando y organizando unos con otros adoptando así una estructura novelesca.

Las costumbres o modos de conducta son hechos perfectamente observables y representables en el discurso literario, y a través de ellos, es posible describir la REALIDAD SOCIAL.

Las fiestas son pues el momento para romper con la monotonía entendida en todos los aspectos no sólo en el transcurrir de los días, sino en cuanto a principios morales, sociales que rodean a esa vida cotidiana y rutinaria. Es el momento en el que estallan las pasiones rompiendo con los encorsetamientos sociales que los oprimía y ello, en algunos autores tendrá consecuencias trágicas, pues persiguen una intención ético religiosa como es el caso de Fernán Caballero con su obra La familia de Alvareda, mientras que para otros, no pasa de ser más que una recreación ambiental de la realidad, como es el caso de las obras de Juan Valera: Pepita Jiménez y Juanita La Larga.

Siguiendo con uno de los autores antes mencionado, Fernán Caballero es, como ya hemos dicho, un claro ejemplo en el interés por plasmar la sociedad y sus costumbres en sus novelas. Fernán Caballero, a pesar de ser clasificada dentro del movimiento romántico, se considera precursora de la novela costumbrista que culminará en las grandes obras de la 2ª mitad del siglo XIX. Entre sus obras: La gaviota destaca por detenerse remansadamente en acontecimientos que si bien no contribuyen en el desarrollo de la acción, nos trasladan a dicha época y a sus costumbres, pues nos pintan detalladamente cuadros de costumbres con gran maestría. Además su detención en la descripción de costumbres tiene una finalidad pues no olvidemos que toda su literatura lejos de ser meramente lúdica perseguía inculcar valores. Sus cuadros de costumbres tiene como ingrediente básico la observación minuciosa y atenta de la vida cotidiana y en ocasiones, una elevada dosis de intención moralizante, rasgo que se convierte en una constante en su obra, pues Fernán Caballero aduce por una novela cuyo fin sea moral, y en ese fin tanto el costumbrismo insertado en la novela como ésta misma con sus acciones, están destinados en su caso a expresar una filosofía conservadora, no olvidemos pues su afán moralizador. Junto a esto, se ciñe a determinados aspectos de la realidad idealizándolos.

Se muestra Fernán Caballero especialmente preocupada por recoger y preservar los aspectos folklóricos y pintorescos de las costumbres y la tradición cultural del pueblo, temiendo que con el tiempo vayan a desaparecer, en palabras de la propia autora. Este especial interés por la sociedad en su conjunto y la plasmación en sus novelas no siempre es oportuno pues van en detrimento de la narración, error que se le ha achacado constantemente desde la crítica.

Adentrándonos en la obra La gaviota , llama la atención por su extensión la referencia a las fiestas de toros. El origen de la fiesta se sitúa en la época clásica, por tanto, se trataba pues de una fiesta pagana. No obstante, se han considerado marca de identidad española. De hecho, sigue obteniendo un gran éxito y un gran desarrollo en nuestros días, pero al mismo tiempo, la causa también de grandes polémicas, puesto que posee numerosísimos seguidores y apasionados junto con grandes detractores a la fiesta.

Toda esta controversia se nos muestra detalladamente en La gaviota. Los defensores trataban de ver un trasunto religioso en la fiesta, celebradas en celebraciones en honor a algún santo y otros la clasificaban como fiesta pagana y además, carecía de sensibilidad al producirse en ellas la muerte cruel de animales.

Fernán Caballero a pesar de su catolicismo exacerbado, no trata aquí esa cuestión religiosa, sino que se opone radicalmente a este tipo de celebración porque considera una crueldad el trato que se les da a los animales, no sólo a los toros lidiados que, en cierta manera, luchan por salvar su vida en detrimento de la del torero, sino a los caballos.

La figura del torero va adentrándose en la literatura española progresivamente hasta que en el Romanticismo adquiere un papel fundamental convirtiéndose en el héroe romántico, junto con otras figuras populares como el bandolero o gitano. En la narrativa posterior, no se abandona esta figura ni la mención a la fiesta puesto que se trata de algo característico del pueblo español, pero el héroe va sufriendo una desmitificación.

En cambio, en La gaviota, Pepe Vera, personaje de esta novela, torero, aparece con atributos similares a los toreros románticos y costumbristas. Sigue presentándose como un héroe, incluso con un final trágico, la muerte en la plaza.

Importante señalar también el contraste con otras referencias festivas en sus obras pues de las costumbres y tradiciones que ella trata se desprende un profundo cariño por sus gentes y el deseo de mantener vivas sus tradiciones, aquí en cambio, nos ofrece una visión negativa que llama bastante la atención, e incluso se ceba con los españoles que defienden este tipo de diversión.

"En España, la compasión a favor de los animales es, particularmente, en los hombres, por punto general, un sentimiento más bien teórico que práctico".

En el otro extremo, está situado Valera, que en sus descripciones lejos de mostrar una intención moral se jacta en mostrarnos la vida cotidiana de los españoles sin más. Su mirada sobre la sociedad es afable y optimista. Algunos lo han tachado de escéptico y ello se pone de manifiesto a veces en las descripciones de festividades con trasfondo religioso en las que parece no creer completamente. Pero en todo caso, su escepticismo es filántropo y su ironía está encariñada con la realidad.

Valera con sus descripciones minuciosas deja clara muestra de las costumbres gastronómicas, estéticas, religiosas... de la época. Se detiene en detalles minuciosos pues muestra una clara inclinación por las realidades más palpables e inmediatas. Además, es constante en sus relatos la tendencia a eliminar aspectos desagradables, repulsivos, es decir, se da una constante evasión de lo conflictivo. No se dedica tanto a hacer descender sobre la tierra espíritus ideales, cuanto a idealizar las realidades cotidianas desde las chacinas y los pasteles hasta los caciques, sin olvidar la campiña..., como podemos observar en Pepita Jiménez o en Juanita La Larga, dos de sus obras más célebres. Ese amor a lo real que santifica las cosas más pequeñas e insignificantes, se compensa con el distanciamiento de los conflictos concretos, inmediatos y contingentes.

El clasicismo SUI GENERIS que proclamó como doctrina propia, entendía el arte como entretenimiento ajeno a cualquier preocupación. Cierto idealismo que no huye de la realidad, pero que la embellece y exalta. Valera se sitúa por encima de su mundo novelesco, no para destruirlo o denigrarlo sino para gozar epicúreamente de él.

Una de las fiestas que aparecen descritas en estas obras con bastante detenimiento es la VELADA, en Pepita Jiménez se celebra la velada de la noche de San Juan y en Juanita La Larga la velada del 3 de agosto como anticipación de la fiesta del patrón, que será celebrada a la mañana siguiente. En las descripciones de ambas se pueden ver bastantes coincidencias en la recreación del ambiente que no es más que eso, una descripción ambiental exenta de intención moral.

En definitiva, las fiestas son alusiones constantes en las obras de estos autores, con el fin de recrear la sociedad contemporánea pero no siempre con igual acierto.

María Rocío Moreno Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA FOTOGRAFÍA Y SU USO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

María Sol Martínez Cundín

Introducción.

La fotografía es un lenguaje audiovisual con características propias y muy arraigado en toda la sociedad. Ha ido avanzando al compás de las nuevas tecnologías: cámaras digitales, calidad de imagen, revelados casi instantáneos, reducción de costes de equipo y copias. Por ello, la fotografía se convierte en un buen recurso para el desarrollo de la actividad escolar, tanto en el ámbito de la investigación y experimentación, como en niveles lúdicos y creativos.

En la actualidad, la fotografía está presente en la escuela diariamente desde un punto de vista receptivo, a través especialmente de las imágenes contenidas en los libros de texto, que en los últimos años han ido progresando incorporando a sus diseños instantáneas de mayor calidad y valor didáctico.

Sin embargo ,este limitado uso, debe dar paso también a un conocimiento directo de este medio, así como una utilización creativa del mismo.

La fotografía es una herramienta, un documento y un objeto de trabajo que facilita las actividades creativas del aula.

La fotografía es un complemento muy útil en todas las asignaturas del currículum y en todos los niveles, en distintos grados, dependiendo del nivel del alumnado, pero esta vez nos vamos a centrar en su uso dentro del aula de lengua extranjera.

La fotografía y su uso en el aula de lengua extranjera.

La fotografía es un medio audiovisual dentro del aula extranjera que resulta fundamental, ya que muestra al alumnado una realidad diferente a su entorno. Podemos establecer por tanto diferentes niveles de explotación didáctica:

a) Lectura de imágenes: fomentando el contacto con el mundo icónico, a través de la interpretación lúdica y reflexiva de los mensajes visuales, mediante lecturas objetivas y subjetivas, así como recreaciones de lo mismo.

b) Conocimiento del medio: lo que pretende es permitir que el alumnado conozca los mecanismos que el lenguaje visual pone en funcionamiento, mostrando imágenes de realidades diferentes a las suyas.

c) La publicidad: la imagen informa sobre la realidad, pero a veces ofrece una realidad alternativa.

Este recurso se puede utilizar para programar la actividad educativa en el aula por lo debe ser empleado con el propósito de conseguir la formación del alumnado como mentes críticas y fomentar su curiosidad e interés hacia aspectos de otras culturas.

Pero como cualquier recurso, el uso de la fotografía en el aula de lengua extranjera tiene tanto ventajas como inconvenientes:

- Ventajas:

- Instrumento idóneo para transmitir contenidos.
- Sirve de complemento de un texto.
- Permite captar mejor los contenidos a desarrollar.
- Fuente de información, entretenimiento y diversión.
- Acerca al alumnado a la realidad cultural de los países de habla inglesa.

- Inconvenientes:

- La imagen transforma la realidad.
- Explotación de imágenes con fines comerciales o cualquier otro tipo de influencia.

➢ **Actividades para realizar con el alumnado.**

- " This is my country"

- Se entrega al alumnado una ficha con un texto con fotografías del Reino Unido.
- Leen el texto y observan las imágenes.
- En parejas, traen fotos sobre países de habla inglesa y escriben un texto similar.
- Lo exponen ante toda la clase.

• " My family"

- El alumnado trae fotos de los miembros de su familia.
- Hacen un árbol genealógico sobre una cartulina.
- Escriben el nombre en inglés de cada miembro : mum, dad, sister ...

• " Famous people"

- El alumnado busca una foto de un personaje famoso al que admiran.
- Pegan la foto en un folio y hacen una pequeña descripción utilizando adjetivos en inglés: tall, thin, blonde, beautiful, handsome, etc. , a la vez que se repasan las profesiones: actor, actress, pop star, footballer,...
- A continuación leen la descripción sin enseñar la foto, para que el resto adivine.
- Cuando lo hacen enseñan la fotografía.

• Where is...?

- Ejercicio muy útil para practicar las proposiciones.
- Se muestra una foto en la pizarra de una habitación de la casa.
- Se va preguntando "Where is ...? y ellos / as van contestando "It is on..." "It is under...".

• " Send a postcard"

- El alumnado imagina que tiene un amig@ en Inglaterra.
- A continuación diseña una postal con alguna foto típica de su país , teniendo en cuenta que debe reflejar en ella algún lugar o aspecto típico de su ciudad.

María Sol Martínez Cundín

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

FUNCIONES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL TUTOR/A UNIVERSITARIO: RESPONSABILIDAD Y COMUNICACIÓN

María Victoria Mendoza García

1. ENTORNO Y CONTEXTO:

- Orientación en la Universidad

1.1. Breves apuntes históricos.

A lo largo de la historia se han ido elaborando documentos sobre la función de la Universidad. La Universidad es una organización que pretende ofrecer el desarrollo de los conocimientos alcanzados y que se mantiene, como en sus inicios, en relación con la realidad social. (Álvarez, V (2000)[i]. Podemos decir entonces que, el conocimiento era algo permanente, y por esta razón se consideraba, como algo universal.

Para el docente y discente, lo importante era la adquisición de todo el conocimiento posible. Conforme se iba acercando a ese conocimiento inmutable estaría acercándose a la verdad. La investigación por lo tanto, en este modelo de universidad, no juega un papel importante.

Sin embargo, en la actualidad universitaria, no sólo se pretende que el alumno adquiera unos conocimientos, sino que adquiera la capacidad de investigar y mejorar por si mismo. De ahí la necesidad de un tutor que guié y motive en el aprendizaje y desarrollo autónomo de los alumnos.

En esta línea y según Moreau (1990) considera tutor/a a :

"un acompañante del alumno/a, siendo constante y celosa su dedicación para que se aproxime, en su crecimiento intelectual y moral, al fin científico y personal estimado como deseable y estimable por una comunidad científica"

En esta línea y desde la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, se expuso la idea de afrontar una renovación de modelos de enseñaza y aprendizaje, donde cobra relevancia la necesidad de reforzar la tarea tutorial de los profesores para el desarrollo adecuado de la orientación académica, labora e incluso personal de los estudiantes. Desde dicha Cátedra se presentaron experiencias de algunas universidades que ya habían desarrollado programas de tutorías modernas . Algunas de ellas son:

- La Universidad de Alcalá de Henares, con un Plan de Acción Tutorial, para elaborar un manual del tutor/a que guíe a los profesores/as para orientar a sus alumnos/as.

- La Universidad de Castilla la Mancha, la cual desarrolla una modalidad que presta apoyo individual o grupal a los estudiantes en aspectos relacionados con sus titulaciones pero no a los contenidos de sus asignaturas.

Cabe plantearse ahora la siguiente cuestión: ¿ qué se entiende por Acción Tutorial?. Ésta puede definirse como:

" un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma" (Álvarez, P (2002)

2. PERFIL DEL TUTOR/A.

En relación a lo expuesto en el apartado anterior, el tutor/a universitario deberá:

- Conocer y estar comprometido con la filosofía de la Universidad, su misión, visión y proyecto educativo institucional.
- Conocer y compartir la misión y la visión de la Facultad.
- Tener experiencia en docencia universitaria, preferiblemente en el campo de la orientación.
- Poseer buenas relaciones interpersonales que faciliten el acercamiento a los estudiantes.
- Conocer los servicios que ofrece la Universidad.
- Conocer y manejar el currículo de su Facultad y el sistema de créditos académicos de los diferentes programas.
- Conocer y manejar información y herramientas para la búsqueda de empleo.

3. FUNCIONES DEL TUTOR

- Facilitar el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje.
- Prestar asesoría al estudiante en la elección de materias optativas y de libre configuración.
- Identificar los aspectos que interfieren con el desempeño académico de los estudiantes y remitir los casos que requieren atención especializada de otros estamentos.
- Fomentar el uso racional de todos los recursos que ofrece la Universidad para su formación.
- Enseñar a construir el propio proyecto vital y profesional.
- Preparar para la búsqueda inteligente de empleo.
- Favorecer la resolución de conflictos personales internos.
- Favorecer el auto conocimiento del alumnado.
- Fomentar actividades que promuevan su madurez profesional y que posibiliten su acercamiento a la cultura.
- Evaluar el programa de orientación con los estudiantes, por lo menos una vez al semestre y presentar un informe correspondiente al Coordinador de Tutores de la Facultad.
- Llevar cuidadosamente y tener al día la ficha de seguimiento del estudiante, para conocer el estado de su proceso de formación integral y el nivel de su rendimiento académico.
- Evaluar el rendimiento académico de los estudiantes para informar trimestralmente al Coordinador, previa reunión con profesores y demás tutores que se consideren pertinentes.

4. COMPETENCIAS.

Me voy a centrar en dos competencias del tutor/a como es la responsabilidad y comunicación.

4.1. RESPONSABILIDAD:

Supone la capacidad de cumplir con las obligaciones profesionales y responder a los actos propios. Se puede distinguir la siguiente unidad de competencia:

- Satisfacer las necesidades de orientación académicas (proceso de aprendizaje y aspectos administrativos),profesional (desarrollo de la carrera e inserción laboral) y personal (aspectos psicológicos) de alumnos/as universitarios.

Los elementos de esta unidad son los siguientes:

a) Exploración**:** Identificar las necesidades de orientación académicas (proceso de aprendizaje y aspectos administrativos),profesional (desarrollo de la carrera e inserción laboral) personal (aspectos psicológicos).
Es competente cuando:

- Adapta un modelo teórico de referencia para la detección de necesidades.
- Concreta dicho modelo considerando finalidades y objetivos.
- Utiliza procedimientos y técnicas (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.) para sistematizar a recogida de información.
- Sigue una metodología ajustada a los procedimientos empleados.
- Realiza un análisis de la información aportada por el alumno/a, mediante el estudio de los instrumentos aplicados.
- Prioriza aquellas áreas concretas que presentan necesidad de mejora.
- Realiza un informe tutorial con las necesidades detectadas.

b) Establecer líneas de actuación. Es competente cuando:

- Selecciona una teoría o modelo de actuación.
- Concreta los principios de intervención.
- Tiene en cuenta diferencias entre alumnos/as y establece diferentes itinerarios formativos, concretando: los objetivos que pretendo alcanzar con el alumno/, los contenidos que deseo aprenda , las actividades, que momentos y espacios temporales se van a dedicar ,realiza una distribución secuencial de sesiones controlando el tiempo y el total de la carga de estudio del alumno/a, determina los métodos de trabajo(preferentemente colaborativo).

c) Identifica pautas de seguimiento y evaluación del alumnado. Es competente cuando:

- Cuando analiza y aplica posteriormente técnicas e instrumentos para sistematizar la recogida de información.
- Revisa la información recogida periódicamente para conocer el rendimiento y progreso del alumno/a.

- Realiza intercambios con el profesorado sobre algunos alumnos/as y cuestiones globales.
- Elabora un informe tutorial al final de cada periodo.

4.2. COMUNICACIÓN.

Supone el proceso en el que dos o más personas intercambian información con el menor número de transferencias posibles.

Podemos distinguir la siguiente unidad de competencia:

- Aportar información sobre el proceso de orientación.

Los elementos de esta unidad son los siguientes

a) Informar al alumno/a sobre el contexto de trabajo. Es competente cuando:

- Se presenta al alumno/a, adoptando un a aptitud de colaboración y ayuda durante todo el proceso.
- Explica al alumno/a la dinámica y desarrollo previsto para las tutorías.

b) Aportar información sobre el seguimiento realizado al alumno/a. Es competente cuando:

- Comenta periódicamente con el alumnado sobre el rendimiento y progreso de éste en áreas que presentaban carencias.
- Comenta periódicamente con resto de tutores y coordinador de éstos, las percepciones sobre el proceso de la actuación orientadora.
- Comenta periódicamente con los padres acerca del rendimiento y progreso del alumno/a.
- Comenta al alumno/a la metodología que se lleva a cabo para el seguimiento

c) Aportar información sobre el impacto que ha ocasionado la actuación orientadora. Es competente cuando:

- Organiza reuniones al final del proceso, con resto de tutores y coordinador de éstos, para conocer las percepciones sobre el efecto de las acciones orientadoras.
- Organiza reuniones con alumnos/a para realizar el balance del periodo de actuación.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- ÁLVAREZ , V., GARCÍA E, GIL ., J Y ROMERO, S (2000). “Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes”. Kronos. Sevilla. España.
- ÁLVAREZ , V/ LÁZARO, A (2002). “ Calidad de las universidades y orientación universitaria”. Aljibe. Málaga. España.
- DEL RINCÓN, B, (2000) ”Tutorías personalizadas en la Universidad”.Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. España.
- LOPEZ FRANCO, E Y OLIVEROS, L (1997). “ La tutoría y la orientación en la Universidad”. Revista española de orientación psicopedagógica. Vol 10. N1 17. pág 93.
- PANTOJA, A (2005): “ La acción tutorial en la universidad: propuesta para el cambio”. RIE, VOL 17, número 2, pág 67 – 82.
- RODRÍGUEZ, M. L (2002). “ Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Ediciones Universitat de Barcelona. España.
- RODRIGUEZ, L Y GALLEGO, S (1999). “ El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria “ Revista de Educación. Vol 10, Nº 17, Pág 180.

6. REFERENCIAS WEB.

- www.um.es/depmide/RIE
- www.pntic.mec.es/cescolar/index.htm
- www.uv.es/-soespe

María Victoria Mendoza García

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA VIGENCIA DEL "MANIFIESTO COMUNISTA" EN NUESTROS DÍAS

María Victoria Montes Lobo

Hace ya casi 160 años que el "Manifiesto Comunista" vio la luz editorial de la mano de Carlos Marx y Federico Engels. A partir de ese momento, las publicaciones sucesivas y las distintas traducciones a las que es necesario acudir, se van convirtiendo en la piedra angular, no sólo de las justas y necesarias reivindicaciones de esa clase obrera que dependía sólo de su fuerza de trabajo, sino también para liberarse del yugo de la explotación sistemática a la que el proletariado se veía sometido por la clase burguesa, emergida a partir de la Revolución Industrial.

Desde 1848 hasta nuestros días, muchos acontecimientos se han producido que han cambiado, para bien o para mal, la mentalidad de la sociedad moderna. El escrito de Marx y Engels está ahí, se escribió en una época en donde existían movimientos convulsos, por parte de la gran masa explotada, que eran reprimidos por las fuerzas al servicio de la minoría explotadora.

Durante todos estos años, lo que surgió, probablemente, como la exposición de los puntos básicos de lo que debería ser la doctrina filosófica-política que llevará al mundo del proletariado a la toma del poder político y económico de los distintos países, se ha ido convirtiendo, a través del tiempo, en el referente básico de cualquier movimiento revolucionario que aspirase a subvertir el orden social, político y económico de la sociedad imperante.

Pero este referente, no se puede tomar ni aplicar de una forma absoluta. Todos sus planteamientos que sobrepasen el campo filosófico y entren en el terreno de la praxis política y económica, deben adaptarse a un mundo inevitablemente cambiante. Ya sus autores, en el Prefacio de la edición alemana de 1872, nos hacen ver que debido a las variaciones de las condiciones socioeconómicas que se han producido, se ven obligados a la modificación de ciertos puntos del capítulo segundo. Por lo tanto, Marx y Engels son ya conscientes de que los cambios se han producido y que van a continuar un curso indeterminado. Pero lo que los autores no calculan, es que en la burguesía también se van a producir cambios, más que cambios, adaptaciones a circunstancias y a hechos inevitables, por su parte, y por supuesto, de la forma menos traumática para sus intereses.

Marx y Engels dividen el mundo entre el este y el oeste, pero con el tiempo, en el planeta se ha ido forjando a base de una salvaje y sistemática explotación, una nueva concepción, pero vieja realidad, de la división del mundo: es la relación norte – sur, es decir, la relación de todo tipo entre un norte industrial, rico y por supuesto "libre y democrático", y un sur deprimido, subdesarrollado, con agricultura de subsistencia, con explotación de sus materias primas por parte del vecino del norte, y por lo tanto, inculto, inestable en lo político, pobre en lo social e inexperto en aptitudes "democráticas burguesas". Hoy, oímos hablar del Tercer Mundo.

La vigencia del "Manifiesto Comunista", hoy en día, dependerá en que parte de ese mundo nos situemos. Si nos ubicamos en el llamado mundo desarrollado o en el de en vías de desarrollo, el Manifiesto ha perdido cierto sentido al haberse conseguido unas cotas de bienestar, de reivindicaciones salariales, cobertura sanitaria, instrucción gratuita, horario laboral, etc., contenidas en él, y conseguida por los trabajadores o por sus representantes (las organizaciones sindicales), aunque se vendan como concepciones burguesas, que le han quitado contenido. Si Marx y Engels levantarán la cabeza y viesen los logros conseguidos en el mundo laboral, sin entrar en ningún tipo de análisis, dirían que por fin se había producido el triunfo del proletariado.

Habría que explicarles que si los acontecimientos habían evolucionado a favor de la clase trabajadora, también la burguesía lo había hecho, y su evolución no se iba a limitar a aceptar obligatoriamente los cambios, esa evolución ha sido más sutil y le ha dado un resultado excelente. Aplicó un sistema de propaganda a través de todos los medios de comunicación orales, escritos o visuales, hasta introducir la necesidad de consumo, se llegó al consumismo, al principio de que el que consume está en el progreso, en la civilización y en el bienestar. En resumen, obliga al trabajador a vivir por encima de sus posibilidades reales, y por lo tanto, le obliga y le hipoteca su trabajo. El trabajador necesita trabajar más para hacer frente a unos gastos que él cree necesarios.

Con este sistema, y con la ayuda de los medios audiovisuales que enseñan y demuestran que hay partes del mundo en donde se sobrevive de milagro, y que al fin y al cabo, el trabajador de turno, es un auténtico privilegiado, con ello, la burguesía capitalista consigue dos objetivos: conseguir que el trabajador adquiera conciencia de clase media en lo social y mantenerlo explotado en lo económico.
Marx y Engels decían que "las capas medias luchan contra la burguesía para salvar de la ruina su existencia como tales clases medias: Por lo tanto, no son revolucionarias, sino conservadoras. Más aún: reaccionarias."

Hoy la clase trabajadora no lucha en términos generales para conseguir logros nuevos, sino que se ven obligados a luchar para mantener lo conseguido, y a veces sin éxito. Por lo tanto, en el análisis sobre la vigencia del "Manifiesto Comunista" en la actualidad y en el mundo desarrollado en el que vivimos, podemos decir, que todavía, más de una centuria y media después de su publicación, el Manifiesto no es sólo necesario como elemento de trabajo para mejorar a la clase obrera, sino que su vigencia es real como referente ético en todos aquellos puntos actualizados. Pero si nos situamos en el plano del Tercer Mundo, en donde ni las necesidades más elementales están

garantizadas, El “Manifiesto Comunista”, no sólo está vigente, sino que es de necesaria aplicación en todos y cada uno de sus puntos, aunque parezca, a ojos de los que no quieren observar, que está pasado de moda.

A mi parecer, y en relación con las condiciones de esas partes del mundo, se den donde se den, de subdesarrollo, pobreza, marginación, explotación y muerte, el “Manifiesto Comunista” tendría que ser aplicado por ética y estética.

Maria Victoria Montes Lobo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y NUESTRA ACTITUD ANTE ELLOS

Marina Romero Vallés

¿Cómo empezar esta reflexión que tanta polémica ha tenido y sigue teniendo en el mundo? La verdad es que no es la primera vez que me pregunto acerca del comportamiento de la sociedad frente a las personas con discapacidad, pero sí que escribo mi opinión al respecto.

Lo primero que me llama la atención y que aún me resulta complicado entender, es la postura que en otro tiempo mantuvieron determinados "expertos", que las consideraban enfermas y se limitaban a excluirlas, segregándolas por la única razón de no ser como ellos, por no ser consideradas "normales". No sé los motivos que pueden llevar a una persona a establecer estas conclusiones, quizás porque no encajan en la mentalidad de la época en la que vivo, donde estos hechos no se dan con tanta intensidad.

En mi opinión, aquellas personas no se pararon a pensar que a ellos también se les podía considerar fuera de la normalidad por pensar de una manera distinta o por comportarse de una forma diferente a la estándar. Al fin y al cabo, todos somos distintos o ¿acaso hay dos personas iguales en este mundo? Lo general, no es la homogeneidad entre las personas, sino la heterogeneidad.

Al menos hoy día, como apuntaba anteriormente, nos paramos a pensar cuáles pueden ser las decisiones correctas, siendo capaces de ponernos en el lugar del otro. No desde la perspectiva de sentir lástima de nadie, sino centrándonos en el trato que nos gustaría que nos dieran a todos, desde el respeto a los derechos humanos. Para ello, ha hecho falta un cambio de mentalidad, y como todo cambio ha requerido de tiempo, tiempo éste que han pagado muy caro las personas con discapacidad.

Sin embargo, es necesario, todavía en el siglo XXI, llamar la atención de la sociedad sobre las personas con discapacidad y sus familias, sobre su realidad diaria, sobre sus capacidades y sobre su potencial, inédito muchas veces por causa de las restricciones, limitaciones y discriminaciones a que se ven sometidas.

Debería servir esta reeducación, en primer lugar, para desterrar prejuicios y estereotipos que todavía falsean la percepción que la sociedad tiene respecto a este colectivo. En segundo lugar, habría de servir para sentar las bases de una nueva política de la discapacidad, para abrir un proceso político irreversible que permitiera comenzar a reparar, de modo definitivo, el déficit de ciudadanía del que aún adolecen las personas con discapacidad y sus familias.

Y aunque existe actualmente una percepción más normalizada acerca de este colectivo, la situación de las personas con discapacidad es todavía tan problemática, sus necesidades y demandas tan apremiantes, la respuesta que éstas reciben por parte de la sociedad tan limitada, que lo peor que podríamos hacer es incurrir en triunfalismos, en la cómoda falacia de pensar que todo está resuelto o en proceso de resolverse. Nada más lejos de la realidad; los problemas son tantos y tan insidiosos, que se requerirá una gran ambición colectiva y el compromiso firme de todos, sostenido en el tiempo, para que dichas personas adquieran la plena ciudadanía y liberen todo su potencial, aportándolo como todos a la comunidad a la que pertenecemos por derecho.

Por todo lo dicho, creo que deberíamos partir de lo que cada uno es capaz de hacer a favor de la inclusión total, para que podamos entre todos hacer posible una idea que aún sigue siendo un tópico por prejuicios que nosotros mismos, la sociedad, hemos creado. Es necesario, por tanto, que cada persona aporte su granito de arena para hacer realidad el sueño de muchos, que por razones injustas, se han visto discriminados durante tanto tiempo. Iniciaremos así el camino hacia el respeto de todos los colectivos, la igualdad de derechos independientemente de la característica social, raza, religión, discapacidad o cualquier otra condición personal.

Marina Romero Vallés

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Mario Valdera Pérez

Mediante el estudio histórico podemos conocer y entender mejor el campo de la educación física y los deportes. Para el prospecto maestro de educación física es de vital importancia conocer el origen y desarrollo histórico del deporte y la educación física. A continuación se discutirá la justificación para el estudio de esta historia. En **primera** instancia, la historia nos permite entender mejor el estado actual en que se encuentra la educación física. Esto se debe al estudio de aquellos factores que han afectado el desarrollo y adaptación de la educación física y deportes a través de las diferentes épocas del pasado y en varias civilizaciones y sociedades, incluyendo la actual. La historia nos muestra que la evolución de la educación física es un resultado directo de los eventos sociales de la humanidad, lo cual le ha dado forma y ha establecido las metas y objetivos de la educación física, según la conocemos en la actualidad.

En **segundo** plano, los maestros de educación física pueden utilizar este conocimiento histórico para ayudar a verificar y clarificar principios derivados de las ciencias sociales. A su vez, esta competencia nos permite controlar el comportamiento del futuro y darle forma al ambiente actual en que trabajan los maestros de educación física. Esto es posible debido a que la información e interpretación de la historia nos permite revelar las tendencias actuales y futuras, así como las causas y relaciones existentes.

Es obvio que la historia de la educación física no puede separarse de la historia general. Aquellos factores que han afectado y transformado el desarrollo de la educación física y deportes y que son los responsables de su estado actual son, sin duda alguna, el resultado evolutivo de una diversidad de eventos sociales, educativos, económicos, religiosos y militares que ha sufrido nuestra humanidad. Por consiguiente, es casi imposible poder entender y apreciar en su totalidad la historia de la educación física cuando se desvincula de este contexto. Entonces, las influencias pasadas que eventualmente han desarrollado los conceptos modernos del campo de la educación física se encuentran relacionadas con casi todos los aspectos de nuestra sociedad (sociales, educativos, económicos, religiosos y militares). Consecuentemente, el estado actual de la educación física y deportes ha sido afectado, de alguna forma, como resultado de estos eventos históricos por los cuales nuestra sociedad a pasado.

Por otro lado, el desarrollo histórico de la educación física y deportes también ha influenciado e impactado dichos acontecimientos del pasado. La educación física contemporánea es, pues, el resultado multifactorial de una gran variedad de eventos históricos, los cuales la han transformado en lo que es actualmente. Estos factores del pasado y otros que puedan surgir habrán de continuar moldeando el campo de la educación física y deportes; en otras palabras, la educación física y deportes estará bajo transformaciones continuas a raíz de otros posibles cambios que ocurran en nuestra sociedad. La educación física, entonces, a evolucionado para poder satisfacer la necesidades sociales de cada época. Es el reflejo de la naturaleza social, la cual utiliza la educación física para satisfacer metas sociales importantes.

A través de las diferentes épocas de la historia, la actividad física ha tenido una función importante para la vida de las personas. Esto ha resultado en una evolución de las metas y objetivos de la educación física. En una época la educación física servía para preparar al ser humano para adaptarse y confrontar los peligros de un ambiente físico hostil, de manera que pudiera subsistir. En otra ocasión, se utilizaba la educación física para desarrollar unas aptitudes físicas y destrezas motoras específicas que ayudaban al individuo a actuar de manera eficaz durante eventos bélicos. Podemos observar que este fin aún se encuentra presente en la actualidad. Más tarde, se empleaba el ejercicio como un medio de entrenamiento para participar en competencias atléticas y cómo una manera para desarrollar la cultura física y expresar la belleza del cuerpo. En síntesis, lo que conocemos como la educación física contemporánea es el resultado de una diversidad de acontecimientos que ocurrieron en épocas del pasado. Similarmente, el concepto del deporte competitivo y recreativo fue cambiando a lo largo de estos eventos históricos hasta llegar a su conceptualización presente.

Mario Valdera Pérez

DEL ORIGEN DE LA MATEMÁTICA

Marta Cirilo López

A la cuestión sobre cómo debería tener lugar el aprendizaje matemático a cualquier nivel Miguel de Guzmán, en su artículo sobre **la Enseñanza de las Ciencias y la Matemática**, responde: "De una forma semejante a la que el hombre ha seguido en su creación de las ideas matemáticas" y añade "Se trata en primer lugar de ponernos en contacto con la realidad matematizable que ha dado lugar a los conceptos matemáticos que queremos explorar con nuestros alumnos. Para ello deberíamos conocer a fondo el contexto histórico que enmarca estos conceptos adecuadamente"

La historia nos proporciona pues un marco inmejorable para comprender el desarrollo de la ciencia matemática. Si logramos posicionar a nuestro alumnado frente a las situaciones-problema en las que tuvo lugar la gestación de las ideas matemáticas, podremos estimular su búsqueda y el descubrimiento de estructuras matemáticas sencillas y de las teorías que de ellas se derivan. De esta forma, la teoría resultará más motivadora y asimilable.

Igualmente, en el citado artículo, su autor afirma:

"La historia debería ser un potente auxiliar para objetivos tales como:

- Hacer patente la forma de aparecer las ideas en matemática.
- Enmarcar temporalmente y espacialmente las grandes ideas, junto con su motivación, precedentes...
- Señalar los problemas abiertos de cada época, su evolución...
- Apuntar las conexiones históricas de la matemática con otras ciencias, de cuya interacción han surgido ideas importantes.

Por tanto, la historia puede y debe ser usada para entender y hacer comprender una idea difícil de modo más adecuado"

Hecha esta introducción a modo de justificación centrémonos en el desarrollo del artículo en sí; en los orígenes de la Matemática.

En un artículo publicado en la Enciclopedia Soviética en 1936, Kolmogórov define las matemáticas como "la ciencia sobre las relaciones cuantitativas y las formas espaciales del mundo real". Añadiendo que "el carácter abstracto de las matemáticas, sin embargo, no indica su separación de la realidad material". No obstante, atendiendo a su origen etimológico la palabra matemática procede del griego "mathema" (aquello que se aprende) y podemos definirla como el conjunto de mathemas. Es por esta razón, la de la procedencia etimológica de la palabra matemáticas, por lo que hay una tendencia a establecer el origen del saber matemático en la Antigua Grecia, sin reconocer, como se debiera, el valiosísimo aporte de las civilizaciones orientales a esta disciplina. Por ello, pese a que muchas publicaciones únicamente diferencian en el origen de la matemática entre la prehelénica y la helénica, en este artículo otorgaremos la importancia que tuvieron en el desarrollo de esta ciencia civilizaciones como la egipcia, la babilónica o la india.

La Matemática no nació en calidad de Matemática pura, sino con miras a su aplicación a situaciones reales, influyendo en su evolución especulaciones y reflexiones filosóficas sobre la realidad del momento, convirtiéndola así en una ciencia de naturaleza ontológica.

Por esa razón, el origen de los números se concibe como un intento de explicar la realidad emergente frente al hombre; se remonta a la Prehistoria y está íntimamente relacionado con el concepto de propiedad. Esta relación se hace más evidente si nos fijamos en la evolución de las medidas, como enseña la Leyenda de Dido, quien obtuvo el terreno donde fundar Cartago mediante el área abarcada por una piel de toro (Eneida I).

MATEMÁTICA EN EGIPTO

Dentro del mundo de la Matemática los egipcios lograron importantes avances en álgebra y geometría.

Existen fundadas sospechas de que los egipcios establecieron la duración de un año no astronómicamente, como lo harían los babilonios, sino basándose en las crecidas del Nilo, núcleo alrededor del cual se asentó y desarrolló la sociedad egipcia. Estas crecidas anuales constituyeron un potente motor para el desarrollo del saber matemático, con cada crecida los terrenos a ambas márgenes quedaban anegados y una vez recuperado el caudal adecuado los propietarios de los terrenos tenían que medirlos para volver a delimitar sus fronteras, de este modo fueron surgiendo instrumentos de medición. Por otro lado la estructura social de esta civilización, el control que el Estado ejercía sobre la construcción de las pirámides, la recaudación de impuestos, etc., propició igualmente la aparición de sistemas adecuados para medir el volumen y el tiempo.

MATEMÁTICA EN BABILONIA

Pese a no alcanzar el grado de conocimiento que los egipcios poseían en geometría, para los babilonios las cuestiones referentes a la medida y representación del terreno constituyeron también el punto de partida de sus deliberaciones geométricas. Cabe destacar el desarrollo de la medida angular y algunos elementos de la trigonometría; tenían ya conocimiento del actualmente conocido con el nombre de Teorema de Pitágoras, todo ello gracias a su afán por profundizar en el conocimiento de la astronomía.

La civilización babilónica desarrolló en gran medida la aritmética; fijando el sistema sexagesimal y combinándolo con el de base 10, el origen de este primero lo encontramos fundamentalmente por cuestiones astronómicas, así M. Cantor sostuvo la conjetura de que se realizó la sextipartición de la circunferencia que el sol recorre en un año mediante el radio de la misma [Vorlesungen über Geschichte der Mathematik, vol I]; por otro lado, el sistema métrico decimal es el más arcaico, pues los símbolos más primitivos de los números son los dedos de la mano. Además, los babilónicos, desarrollan la numeración incluyendo el principio del valor posicional. Emplean tablas de multiplicaciones, cuadrados y raíces cuadradas y cúbicas. La división fue ya entendida como una multiplicación, ayudados de las tablas de números recíprocos. Los procedimientos que emplean son siempre numéricos y con algoritmos retóricos (instrucciones paso a paso) sin distinguir entre solución aproximada y exacta; no hay formulaciones generales

No obstante todo lo argumentado, la construcción sistemática y lógicamente secuencial de la Matemática se establece en la Grecia Antigua y es tesis generalizada entre los historiadores occidentales de la Matemática que sólo con los griegos nace la Matemática entendida como tal.

MATEMÁTICAS EN GRECIA ANTIGÜA

El desarrollo de la Matemática en Grecia Antigua tomó una dirección sustancialmente distinta al de oriente, incorporando una nueva etapa de desarrollo lógico. Entre los griegos el origen de la Matemática también está en la experiencia, pero, no se mira exclusivamente a la praxis; y en esto radica la principal diferencia. Durante este período aparece la necesidad de demostrar las nuevas conjeturas matemáticas y se intenta realizar la primera construcción sistemática de la teoría matemática. De hecho, esta disciplina pasa de ser impersonal y a ser creada por matemáticos conocidos.

La civilización griega y sus matemáticos beben de las fuentes del saber de culturas como la fenicia o la egipcia.

Aristóteles considera a los pitagóricos como los primeros matemáticos y en sus escuelas la aritmética pasa de la habilidad de la simple numeración a la teoría de números y se resumen las progresiones aritméticas más simples, se estudia la divisibilidad de los números, se encuentra el método para obtener las ternas de números pitagóricos, es decir ternas de números que verifiquen $a^2 + b^2 = c^2$ y se realizan estudios de los promedios (aritmético, geométrico y armónico). En definitiva creen que “todo es número”. Pero, si todo es número, ¿por qué a la diagonal del cuadrado de lado unidad no podemos asociarle un número racional? Este hecho produce un cisma en el seno de esta ciencia y como consecuencia, al existir hechos de la geometría que no pueden ser explicadas por medio de la aritmética, la geometría se erige como la base fundamental de las matemáticas. Platón al afirmar “el Dios es siempre geómetra”, fijando así la supremacía de la geometría sobre otras disciplinas matemáticas. Tras dominar los conocimientos que sobre geometría tenían los egipcios, los griegos profundizan de manera exitosa en este campo gracias a disciplinas como la arquitectura y la navegación.

- Se plantea el problema de las longitudes de los catetos y la hipotenusa del triángulo rectángulo (Th. Pitágoras)
- Se estudia la relación entre áreas de figuras similares.
- Se plantean problemas como el de la cuadratura del círculo, la trisección del ángulo y la duplicación del cubo.

Sin la limitación de las soluciones aproximadas, obtenidas empíricamente, se pasa a la búsqueda, por parte de los geómetras griegos, de demostraciones exactas. La prueba de la iconmensurabilidad de la diagonal del cuadrado de lado unidad es un claro ejemplo de esta nueva tendencia.

En la segunda mitad del siglo V a.C. la vida filosófica y científica de Grecia se concentra en Atenas, donde Hipócrates de Quíos, a quien se le atribuye el primer libro sistemático de geometría, desarrolló gran parte de su labor como matemático.

En el límite de los siglos V y IV a.C. Demócrito, basándose en sus ideas atomistas, crea un método para determinar los volúmenes, que posteriormente servirá a Arquímedes para desarrollar su método de exhaución. En el siglo IV a. C. Arquímedes impone la prohibición del uso de la aritmética en la geometría, que debe limitarse a las construcciones logradas con compás y regla.

A partir del siglo III a.C., el centro básico de la ciencia y en especial de la matemática es Alejandría, cuyo museo fue el primer instituto de investigación científico. Durante este período Euclides recogió los logros alcanzados en el período anterior en el campo de la geometría, en sus “Principios” y construye un sistema de división (división euclídea). El mérito básico de Arquímedes en la geometría fue la determinación de áreas y volúmenes varios.

Como se comentó anteriormente, la ausencia de un concepto bien formado de número irracional fue la deficiencia esencial de las matemáticas del mundo antiguo. Esta circunstancia llevó a la negación completa de la legitimidad del uso de la aritmética en el estudio de los valores geométricos; lo que resultó ser útil para el desarrollo libre del álgebra. En su "Aritmética" Diofanto, se dedica esencialmente a la solución de ecuaciones, limitándose a las soluciones racionales, excluyendo así la posibilidad de los usos geométricos o mecánicos de su álgebra.

Kline en su obra "El Pensamiento Matemático de la Antigüedad Nuestros Días" señala como limitaciones de la matemática griega las siguientes:

- La incapacidad de captar el concepto de número irracional.
- Ocultar la relación entre la geometría y la aritmética.
- Fracaso en comprender el concepto del infinito.

Limitaciones que quedarán subsanadas con las aportaciones orientales. Así pues, a las civilizaciones India y Musulmana debemos importantes aportaciones principalmente la incorporación del simbolismo matemático.

MATEMÁTICA CHINA

En los matemáticos chinos se observa una técnica altamente elaborada en el desarrollo de los cálculos y su interés en los métodos algebraicos. En "Aritmética en nueve capítulos" Zhang Qian y Qin Chou-chang describen detalladamente los métodos de extracción de raíces cuadradas y cúbicas.

Es especialmente notable el trabajo de los chinos en la obtención de la solución numérica de ecuaciones.

MATEMÁTICA INDIA

El florecer de la matemática india es fruto de los estudios astronómicos. Los méritos más importantes que se les adjudican son:

- El uso del sistema numérico decimal contemporáneo y el uso del cero para designar la ausencia de unidades.
- La creación del álgebra, que opera tanto con fracciones como con números irracionales y negativos. Sin embargo, en la resolución de problemas las soluciones negativas se consideran imposibles. Los números negativos surgen de las necesidades del álgebra y no es hasta S. XVII cuando cobran valor independiente.

MATEMÁTICA ÁRABE

La expansión territorial de los dominios de los califas árabes promueve una labor de desarrollo de las ciencias matemáticas, entre otras, a los sabios de Asia Central, Cercano Oriente y la Península Ibérica; de hecho, la obra de los matemáticos griegos se dio a conocer por primera vez en Europa occidental gracias a las traducciones árabes.

Fue Mohammed Ben Musa Al-Jwarizmi, quien en la primera mitad del S. IX presentó por primera vez el álgebra como ciencia independiente.

En conexión con los trabajos astronómicos y geodésicos, la trigonometría experimentó un desarrollo considerable; así Abu-I-Wafa estableció el teorema de los senos para los triángulos esféricos.

Tras una etapa de oscuridad en el desarrollo matemático y de las ciencias en general, en los S. XVII y XVIII comienza un período de renacimiento matemático gracias al legado que los árabes introdujeron en Europa occidental, que recoge las aportaciones, en mayor o menor medida, de todas estas civilizaciones.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS WEB:

- http://www.matematicas.net
- http://euler.us.es/~libros/griegos.html
- M. Kline, El pensamiento matemático: de la antigüedad a nuestros días. Alianza Editorial, Madrid, 1992
- Andrei Nikolaieivch **Kolmogórov**, Matemáticas. Artículo publicado en la Enciclopedia Soviética (1936).
- Gerhard Frey, La matematización de nuestro universo. G. del TORO. Editor, Madrid, 1972.

Marta Cirilo López

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

SOBRE LA INSUFICIENCIA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNA EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Maximino Rey Vázquez

Se ha dicho muchas veces que la Historia como conocimiento es muy importante porque quien no la conoce corre el riesgo de repetirla, expresión tan vacua como inerme cuando no pueril, puesto que la Historia, como devenir temporal explicado por multiplicidad de factores, no es, de ningún modo, repetible. Jamás se volverá a repetir la Edad Media ni el siglo de las luces ni la Revolución Industrial. Aunque sigue sin estar claro el papel que juega en la enseñanza, (a pesar de los pomposos objetivos que los decretos de cada comunidad autónoma le otorgan); desde luego, no es este el parámetro que justifica su presencia. También se ha dicho que la historia como conocimiento es muy importante porque ayuda a comprender el mundo en el que se vive. Y esto sí es profunda y verdaderamente cierto, así, faltándonos el conocimiento histórico no comprenderíamos casi nada de nuestras sociedades, cómo han llegado a ser lo que son. O dicho de otra forma: cómo el mundo en su totalidad ha llegado a ser lo que es... y ello sólo puede ser explicado desde los libros de Historia. Pero esta valoración del conocimiento histórico como elemento de comprensión del mundo presente prácticamente reduce la magnitud de dicho conocimiento al estudio de la época actual o poco más, o sea, de la época contemporánea. Resulta obvio que no se puede comprender el presente sin los factores que lo explican, y estes factores son factores históricos. Factores históricos que vienen a ser explicados, en su gran mayoría, por la época a la que llamamos Edad Contemporánea.

Ahora bien, si asumimos la necesidad de comprensión de nuestra sociedad, de nuestro Estado, de nuestro continente, desde su óptica política, social, económica o cultural, como puntal imprescindible en la formación de una ciudadanía crítica y responsable, solidaria y comprometida con los grandes problemas del presente siglo, debemos observar cual es el papel que se le otorga a la principal herramienta de comprensión de dicho proceso en nuestro sistema educativo: el conocimiento histórico que debe explicar todo lo anterior. ¿y qué papel se le otorga? El que todos conocemos: un papel mínimo, que en nada cumple las expectativas más arriba citadas: el papel de la historia contemporánea no llega para cumplir dicho objetivo, es más, dice la experiencia docente que no lo cumple, no puede. Y la experiencia demuestra más verdad que la teoría. Por lo tanto no puede darse desde el actual sistema educativo una formación integral del ciudadano desde unha perspectiva que asuma los valores del actual sistema político, de este modo quedan perfectamente invalidados los objetivos de la que asignatura que ha levantado tanta polémica: educación para la ciudadanía, puesto que no se puede educar para la ciudadanía sin tener unos mínimos conocimientos del mundo en el que se vive, (y dicho sea de paso, esta asignatura no era necesaria, era necesario darle más tiempo, más horas a la Historia).

Siendo de todos conocido que se obliga por ley a nuestros jóvenes a permanecer en los centros educativos hasta los 16 años, parece suficiente tiempo para que el joven adquiera unos mínimos conocimientos del mundo en el que vive. Pero lo lógico es abolido por la experiencia, y la experiencia trata de cumplir lo que marcan las leyes educativas: el papel de la historia contemporánea en la ESO no permite tener dichos conocimientos, y esto es así porque en cuatro cursos sólo dedica a la Historia Contemporánea unos temas en el cuarto curso, en la consabida asignatura de Ciencias Sociales, pero esos temas, y cuanto más los del siglo XX, están situados en la parte final de la asignatura, por delante están los temas de historia universal desde la época moderna, incluyendo temas de historia de España y de Arte, de forma que, según se va deshilando toda la madeja de una asignatura tan densa, corre el profesional de la educación el riesgo de que no le llegue el tiempo a darla toda, es más, dice la experiencia que en raras ocasiones se cruza el umbral de la I Guerra Mundial, o sea, que casi no se llega al siglo XX, que es lo más importante de la asignatura, lo más interesante, lo más neurálgico; todo ello sin quitarle el valor que tienen los anteriores conocimientos.

Queda muchas veces el alumnado de cuarto curso sin saber nada de la I Guerra Mundial, de la Revolución rusa, del período de entreguerras, del nazismo, de la II Guerra Mundial... y nos encontramos que aquella asignatura que otrora era el eje de las humanidades "Historia del Mundo Contemporáneo" es de carácter optativo, dependiendo de aquellos ámbitos que escojan la estudiarán o no. Así pues, se da la curiosa circunstancia que puede haber cientos de alumnos a los que el sistema educativo les permite llegar a la universidad sin saber necesariamente nada, o muy poco, del siglo XX. ¿cómo es posible, se pregunta uno, que un alumno de 18 años sepa más de la Restauración española ou del régimen de Primo de Rivera, que de la Guerra Fría, o de la Descolonización? ¿cómo es posible que el sistema educativo prime conocimientos históricos que se limitan al espacio político comprendido entre Francia y Portugal y no los del mundo entero? ¿cómo es posible que un alumno sepa antes quién fue Maura o Cánovas que el Che Guevara o Eisenhower? Lo es. Debemos preguntarnos cuáles son las razones que explican este contrasentido y reflexionar en torno a ellas pues no se ajustan a razón ni a lógica, porque se están primando unos conocimientos históricos de menor importancia sobre otros de mayor importancia. Las razones son difíciles de encontrar, puesto que el priorizar unos temas de "menor" importancia sobre otros de "mayor" importancia sólo puede deberse a unos criterios ajenos a la propia educación, y estos criterios sólo pueden situarse en un plano político o ideológico donde los conocimientos de las materias no importan como fines en sí mismo, sino como medios para otros fines, en este caso la finalidad de priorizar la asignatura "historia de España" (que de hecho se reduce a la contemporaneidad) sobre la universal sólo puede ser debido a un intento tardío, cuando no inútil, de volver al valor decimonónico donde la Historia debía justificar ideológicamente el Estado-Nación que surge en el siglo XIX, y cuya empresa en España emprendió en el año 1850 Modesto Lafuente en el marco del lento afianzamiento del régimen liberal isabelino. Esta justificación ideológica carece de sentido a finales del siglo XX o a principios del siglo XXI, puesto que la creación a la que dan cobertura ha quedado desfasado ante nuestra sociedad. ¿cuál es entonces la necesidad de justificar algo casi atávico? Consideramos que son las siguientes:

- la Historia de España se presenta como una asignatura cuyo objetivo trata de contrarrestar de algún modo la idea, lanzada por los partidos nacionalistas periféricos, de que España es un Estado plurinacional. Es obvio que es así porque la Historia de

cualquier Estado-Nación trata de legitimarlo y justificarlo en su devenir histórico. España existe porque, imitando a aquel ministro francés chauvinista del último tercio del siglo XIX, su Historia está siendo estudiada por cientos de miles de alumnos.

- La Historia de España se presenta como una demostración más del fracaso de la idea europeísta; de este modo se asume una postura claramente derrotista en el proceso de construcción identitaria de la Unión Europea desde un punto de vista de un pasado común a todos los países. Lo cual nos lleva una vez más a la demostración de que la actual Unión Europea se construye desde unos parámetros exclusivamente economicistas.

Son por lo tanto estas dos ideas: el rechazo elíptico de los nacionalismos periféricos, y la asunción derrotista de que sigue siendo más prioritario la construcción ideológica del Estado-Nación español, que la construcción de una identidad europea y transnacional, que debía tener en una Historia común su principal elemento cohesionador las que justifican el anterior dislate. Por lo tanto el valor ideológico de los contenidos de Historia en nuestro sistema educativo es aferrarse al pasado y negar el futuro. Y no sólo eso, sino que, según fue dicho más arriba, los peligros del desconocimiento por parte de muchos jóvenes que, como así quedó demostrado, pueden terminar el bachillerato sin saber nada del siglo XX, es terrible, inaudito, asombroso… y que, insistimos, impide un mínimo acercamiento a la realidad social, económica, política y cultural que nos rodea.

Continuando con la reflexión debemos deshilvanar otro hilo que nos sitúe sobre la relación equitativa entre Geografía e Historia en la ESO. Como bien sabido es, ambas materias se estructuran del siguiente modo:

- 1º curso: mitad y mitad. Historia: desde la prehistoria hasta el reino visigodo
- 2º curso: mitad y mitad. Historia: desde el imperio carolingio hasta la baja edad media
- 3º curso: Geografía
- 4º curso: Historia, desde la época moderna, con temas de Arte, y de Historia de España

Como no puede ser de otro modo, la elección de priorizar en todos los cursos, si más geografía o más historia queda a merced del profesor, igual que muchas otras cosas, como la metodología, evaluación, gestión de la temporalización… dependerá de sus criterios y de sus concepciones de lo que debe ser la educación la elección de unos u otros temas de darse el caso, como es tan habitual, que no dé tiempo a impartir todo el contenido de la asignatura. Pero el profesional también, en su labor diaria, ha de plantearse reflexiones internas sobre cuáles son las razones de esta, supuesta o presunta, equidad entre ambas disciplinas, esta equidad, como ya se habrá adivinado, rompe la preponderancia que en el anterior sistema educativo tenía la Historia. Y consideramos que es debido a un factor fundamental: el poco, o nulo valor que los criterios metodológicos que animan las actuales leyes educativas, otorgan a la facultad de la memoria, relegándola a un plano inferior a la construcción individual del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos guste o no, aprender Historia tiene, como no puede ser de otra forma, un alto componente memorístico. Este tipo de aprendizaje se presta menos a los esquemas actuales, donde el alumno debe aprender por sí solo, quedando el profesor en un plano de gestor de ese aprendizaje, este modelo se adapta mucho más a los procedimientos de la ciencia geográfica que a la Historia. Por lo visto es más enjundioso para el alumno saber comentar climogramas o pirámides de población que aprenderse (tras su necesaria comprensión) las causas de la II Guerra Mundial.

Esta (supuesta o ficticia) equidad de conocimientos pone a la Historia en inferioridad al lado de la Geografía, no debemos olvidar que algunos temas de geografía que se imparten en tercero son poco más que un repaso de lo que ya se ha dado en segundo o incluso de lo que ya se ha dado en primero, y sin embargo, ningún tema de Historia es repasado en el siguiente curso. Curioso. Pero el asunto no termina aquí. ¿tiene el mismo valor, de cara hacia el desarrollo crítico e intelectual del alumno la historia que la geografía? La respuesta es obvia: por supuesto que no. La Geografía, en el nivel que se imparte en la ESO, no puede desarrollar el espíritu crítico del alumnado, así, por ejemplo, la geografía física, cuyos contenidos limitan con las asignaturas de carácter científico, no permite al alumnado emitir opiniones o pareceres sobre lo que está estudiando: el estudio del mapa físico de España, o de los climas es así nos guste o no. La geografía humana (economía, demografía) nos pone en relación inmediata con la situación actual concretándose en España y en la Comunidad Autónoma de la que se trate. Y sin embargo esa situación (por ejemplo, las desigualdades en el reparto de riquezas) de ningún modo pueden ser cuestionadas por el alumno porque precisamente desconoce las causas que las explican, o sea, las causas históricas. La geografía describe las sociedades, la historia explica como las sociedades han llegado a ser lo que son, su devenir histórico. La geografía no permite el desarrollo de una mentalidad crítica en el alumnado, la historia sí, a uno le pueden o no gustar los tipos de poblamiento o los sectores productivos, pero son así y así hay que estudiarlos; pero uno sí puede opinar y establecer su juicio sobre si está de acuerdo o no con la esclavitud, el trabajo de los campesinos en la edad media, las condiciones de trabajo de la clase obrera durante la revolución industrial, etc… Y ello es así, porque en el fondo, la asignatura que más puede despertar el sentido crítico se sitúa donde se sitúa porque… porque no interesa desarrollar, (aunque se vocifere el contrario a los cuatro vientos) el espíritu crítico, el espíritu de la Ilustración, las reflexiones sobre el pasado, sobre el pasado cercano, que sólo así, conociéndolo y comprendiendo los hombres y mujeres del mañana, estarán en el camino de asumir la posibilidades de cambiar el futuro y construir entre todos un mundo mejor… siendo libres. Teniendo la libertad que otorga el conocimiento. El conocimiento histórico.

Maximino Rey Vázquez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

LA REFORMA DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Miguel Rodríguez Rivero

La reforma constitucional tiene que prever primero, antes que nada, dos cosas, le órgano y el proceso por el que llevará a cabo. A diferencia de una ley ordinaria que se reforma con el poder legislativo ordinario y con un proceso ordinario, esto no se puede hacer con La Constitución.

Actualmente se pone más énfasis en el procedimiento que en el órgano, esto ocurría al contrario en el constitucionalismo revolucionario de finales del XVIII y principios del XIX. El constituyente contemporáneo prescinde de la creación de órganos ad hoc para la reforma y prefiere que sea llevada a término por el poder legislativo ordinario pero a través de un procedimiento especial.
En La Constitución española hay previstos dos tipos de reforma distintos, que son los llamados “reforma” y “revisión”.

El término reforma es empleado para una reforma parcial. Y el término revisión es empleado para una reforma total o de determinados contenidos.

En la reforma como en la revisión hay dos momentos; el momento parlamentario y el momento del cuerpo electoral. En ambos el momento parlamentario es el primero que se da, y en el se distinguen dos fases; la de iniciativa, y la de deliberación y aprobación parlamentaria.

La iniciativa de la reforma es común para ambas operaciones. El art. 166 C.E. regula la iniciativa de la reforma en general, remite al artículo 87C.E. pero solo a sus dos primeros apartados, que es el que regula la iniciativa legislativa, por lo que solo son titulares del derecho de iniciativa, el Gobierno, el Senado, el Congreso y las Asambleas Legislativas de las Comunidades Autónomas. La iniciativa legislativa popular en el art. 87.3C.E. está excluida.

Hay diferencias en cuanto a la iniciativa legislativa ordinaria y la iniciativa de la reforma constitucional;

- En el Congreso, en la ordinaria se exige la presentación de la proposición por un diputado con la firma de otros catorce o por un grupo parlamentario, solo con la firma del portavoz. En la iniciativa de reforma <<deberá ir suscrita por dos grupo parlamentarios o por una quinta parte de los diputados>>.

- En el Senado, la iniciativa ordinaria puede ser llevada a cabo por 25 senadores o un grupo parlamentario mientras que la iniciativa de la reforma constitucional tiene que ser llevada a cabo por 50 senadores que sean de distintos grupos parlamentarios.

El art. 169 C.E. contiene límites para llevar a cabo la iniciativa de reforma constitucional;<<No podrá iniciarse la reforma constitucional en tiempo de guerra o de vigencia de alguno de los estados previstos en el art.116>>

Art.116,1 C.E. <<Una Ley Orgánica regulará los estados de alarma ,de excepción y de sitio, y las competencias y limitaciones correspondientes>>

La fase más importante del procedimiento tanto de reforma como de revisión es la Deliberación y Aprobación Parlamentaria.

El constituyente quería que para hacer cualquier reforma constitucional no se pudiese hacer simplemente con mayoría absoluta, sino que fuese necesario el acuerdo entre la mayoría y la minoría para poder llevarla a término. A partir de este punto ya existen diferencias entre la reforma y la revisión.

- El procedimiento parlamentario de la Reforma está regulado en el art. 167C.E.

  - El proyecto de reforma tendrá que ser aprobado por una mayoría de tres quintos del Congreso y del Senado.
  - Si las dos cámaras aprueban el proyecto con mayoría de tres quintos pero en términos diferentes, se constituirá una Comisión Mixta Paritaria compuesta por miembros de ambas cámaras, para alcanzar un acuerdo sobre los términos diferenciados de la reforma.
  - Habiendo acuerdo en la Comisión mixta paritaria, se votará en ambas cámaras y consiguiendo la mayoría absoluta en el Senado y la mayoría de dos tercios en el Congreso, queda aprobada la reforma.
- El procedimiento parlamentario de la Revisión se regula en el art. 168 C.E.

  - Art.168,1 C.E. aprobación del principio por mayoría de dos tercios de cada Cámara. En este punto las Cámaras solo expresan la conveniencia de la revisión.

- Una vez aprobado el proyecto por dos tercios de cada Cámara, ambas quedan automáticamente disueltas y se convocan elecciones generales.
- Una vez celebradas las elecciones generales y constituidas las Cámaras, proceden a ratificar el proyecto de revisión, pero ahora, solo basta con mayoría simple.
- Ahora toca el estudio del nuevo texto y aprobación del mismo por mayoría de dos tercios de cada Cámara.

La Revisión impone la aprobación por dos legislaturas distintas del proyecto y establece una posición de paridad entre Congreso y Senado, cosa que no ocurre en la Reforma.

La última fase es la denominada Ratificación Popular, en algunos países no es necesario pero en España sí.

o El referéndum de ratificación de la Reforma de la Constitución únicamente tendrá que celebrarse, si así lo dice la Reforma o si en el plazo de los quince días siguientes lo solicita la décima parte de los miembros de cualquiera de las cámaras. El Referéndum puede que no se celebre si no seda uno de estos requisitos.

o El Referéndum de ratificación de la Revisión es obligatorio según el art. 168,3 C.E.

Una vez aprobada la Reforma o Revisión se somete a la sanción por parte del Jefe del Estado, la promulgación y la publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Miguel Rodríguez Rivero

¿PARA QUÉ ESTUDIAR TECNOLOGÍA?

Natalia María Torrecilla Salinas

En una sociedad industrializada, caracterizada por el desarrollo de las tecnologías, es necesario dotar a las futuras generaciones de las herramientas necesarias para poder enfrentarse a las nuevas exigencias.

La asignatura de Tecnología colabora dotando al alumnado de las directrices y técnicas necesarias para la elaboración de un proyecto técnico y/o constructivo. Desarrolla las habilidades básicas para poder trabajar en equipo, analiza los distintos materiales de los que puede hacer uso, los trabaja, traslada a las dimensiones reales lo proyectado, y diseña los circuitos y mecanismos que ponen en funcionamiento el sistema.

Emplear los conocimientos teóricos despierta la curiosidad en el alumnado. Fabricar objetos cotidianos capta su atención. Aplicar lo aprendido es fundamental para animarles a esforzarse día a día.

Comprender, conocer y emplear los pasos que resuelven un problema les permite analizar primero la situación, evaluar los recursos de que disponen, y las herramientas paralelas necesarias, desarrollar la capacidad de crítica, y analizar la viabilidad de las posibles soluciones obtenidas, tomando aquella que mejor se adapte a sus requisitos.

Obtener y desarrollar estas capacidades y habilidades hará que el alumnado elimine posibles frustraciones a la hora de enfrentarse con situaciones o problemas nuevos, al disponer de estrategias de resolución.

Por otro lado despierta su inquietud por determinadas profesiones.

El gran impulso de las técnicas hace fundamental formar en este área al alumnado desde edades muy tempranas, facilitándoles el entendimiento de nuestra sociedad, y sus demandas.

Natalia María Torrecilla Salinas

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

SOCIOLINGUISTICS ARTICLE

Noelia Moreno Bellido

The teaching of cultural aspects when learning a second language is not anything new. However, the culture related to the language which is taught has always been considered as something unrelated to the language in question and thus taught. It is with sociolinguistics that the interaction between language and culture has started being considered . It is with linguists as Hymes and his analysis of speech acts that cross-cultural differences, that is, norms of interaction, selection rules and rules of co-occurrence were considered as worth teaching; students would not only need to speak a language, but to behave in a right way when conversing in this language. Among the differences students should be aware of are the following points. I should add, however, that speakers belonging to different speech communities (British, Irish and Americans) have been asked in order to carry out this task and therefore, some differences have been found, which will be mentioned below.

- Personal questions: there is a big difference in relation to questions concerning age and marital status: the English community is, in general, more aware of the right people have of intimacy and, therefore, these questions are not so openly asked. For instance, a person's marital status is never asked in a job interview, whereas in the Spanish culture women are always asked if they are married or not. In addition, to ask how old a person is is considered a very direct question and, therefore, avoided. Think, for instance, how different this is in Spain in situations in which a person tries to flirt to another one. On the other hand, one must take into account that these questions are context-dependent and that, therefore, they become usual in situations where the interlocutors know each other well.

- Money: again questions about people's salary or the price of something are not spoken in a such a direct way as in the Spanish culture. Salary is a taboo theme for English speakers; perhaps it is only in the case of younger speakers when this theme becomes more usual. In relation to the price of something, English people do not usually ask about it and, therefore, there is a clear difference worth teaching since in Spain, it is very usual, for instance, to ask someone about the price of a new sweater.

- Table manners: in relation to this aspect, there is a considerable difference between English and Spanish cultures in terms of politeness. That is, when a Spanish native speaker asks for something in the table the formulas "por favor" and "gracias" appear only in very formal contexts in which people do not know each other very well. It is very striking, therefore, that English people would use " please" and "thanks" , besides formal modal auxiliaries such as "may" or " could", in all contexts (even when addressing to a member of their family). Therefore, a Spanish person in England who would ask for the salt by means of an imperative ("pass me the salt") would sound rude and impolite. Another interesting cross-cultural difference to take into account is that certain themes such as religion, politics and money are only talked about if the relationship among the people in the table is a close one.

- Political arguments: it is very inconvenient to talk about politics for an English native speaker. They avoid to talk about politics, specially in the cases in which your interlocutors are known to have different political opinions. That is, arguments about politics are very much avoided. One can even find the opposite attitude in the Spanish culture. On the other hand, it is perhaps less frequent to talk about politics due to the indifference towards this topic and it is also asked about it in a less direct way. Again the situation changes due to the context and, that is why it is more frequent to talk about it among young people.

- Conversation rules: in a general way, one can say that there are less interruptions during conversations among English speakers than among Spanish ones since as it has been commented in relation to the table manners, English speakers are more polite than Spanish ones. Nevertheless, context again plays an important role here: in formal situations interruptions are less likely to appear than in informal ones; and when there are some of them the formula " Excuse me" tends to appear; in less formal situations and specially among young people they are more likely to appear. Another difference which is worth noticing is the fact that English people do no speak in such a loud tone as the Spanish ones.

- Criticism: if criticism is understood as gossiping, it must be said that the situations in which it tends to occur are more restricted in the English culture: people gossip only if they know each other quite well or if they share the same opinions about what is talked about. Therefore, criticism is less frequent and a Spanish native speaker should take this difference into account.

- Complimenting: compliments are more usual for an English speaker since again the factor of politeness has to be taken into account. Whenever someone wears or does anything you like, you should compliment him/her. Otherwise, you would sound impolite. Of course, if there is something you do not like, anything is said about that (this is sometimes usual in Spain). An important difference one must take into account is the fact that a person never gets flirtatious comments in the street; however, this is quite usual in Spain and therefore, an important difference one must take into account in an English speaking community. In America written compliments are not unusual even among young people.

- Sneezing in public: native Spanish speakers must know that they cannot translate into English the Spanish formula "¡Jesús!" when someone sneezes. They must learn that the formula used in the English culture is " Bless You!". With respect to the answer to it, some geographical differences have been found: for British speakers it would be impolite if " Thank You" is not answered, whereas in Unites States the answer seems not to be necessary, according to native speakers.

- Encouraging noises: they are more frequent due to the fact that there are no interruptions. When they appear, they can vary from nodding or hand gestures (although they are not noises they serve the same purpose) to phrases such as " Oh, really?", " I don't believe it!" or " No way!". Other noises which are different and which Spanish speakers should learn so that they would not be puzzled are the ones that are produced when someone steps on someone's foot ("Ouch!") or when is mistaken ("Tut!").

- Physical contact: in general, there is more physical distance when English or American people are involved in conversations, or simply when they are in buses or in a crowd. In Spain, however, the physical contact among people when talking is a usual thing and, therefore, one must know this difference if s/he wants to avoid possible misunderstandings. On the other hand, there is an important difference worth noticing with respect to the way of greeting: English speakers do not kiss each other when they are introduced to another person, but they simply shake hands; to give two kisses to another one is a typical thing in Spain, even to a person you usually see; however, they simply say "Hi!" for a greeting.

These differences among the English and Spanish cultures have not been usually taught to second language learners since this teaching has had the usual aim of linguistic competence, that is, the teaching of grammar so that the learners would *know* the language, however, learning a language is not only a question of knowing grammar, but also of knowing how to communicate in that language, that is, students should also acquire a communicative competence adequate enough so that they would function in a foreign country. And these ten points above are important aspects to take into account.

Noelia Moreno Bellido

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA: UN ROCÓDROMO EN LA ESCUELA

Nuño Lladó Casas

Son muchas y muy diversas las actividades físicas y deportivas que han surgido en los últimos años y que siguen desarrollándose aprovechando las posibilidades que nos brinda el medio natural.

El simple hecho de realizar actividades fuera del centro, ya es un elemento motivador añadido para los alumnos, pero si además se les propone realizar actividades físicas en el medio natural, su implicación y participación activa está garantizada, ya que estas actividades llevan implícitos componentes que las relacionan con la aventura, lo desconocido, la superación, la vivencia de sensaciones diferentes y el reto personal.

Con este artículo pretendo llamar la atención del profesorado de educación física demostrando las posibilidades que nos puede ofrecer el contexto escolar, de manera sencilla, para desarrollar y fomentar las actividades en la naturaleza, y en concreto la escalada, partiendo, como actividad previa, de la elaboración de un rocódromo y de la práctica en el mismo

Justificación de la instalación de un rocódromo.

Una de las posibilidades que nos brinda el propio centro para la práctica de la escalada sin salir del mismo, es la construcción de nuestro propio rocódromo. Con su instalación dotamos a una zona del centro escolar, ya sea el gimnasio o el patio, de utilidad y viabilidad para su disfrute. A su vez, es un elemento motivador, que nos servirá de nexo entre la escuela y el medio natural.

Del mismo modo se encuentra enmarcado dentro del bloque de contenidos de Actividades en el Medio Natural, genera una extraordinaria motivación en el alumnado y potencia movimientos, destrezas y sensaciones imposibles de alcanzar en otro medio, plenas de emotividad y atractivo.

Construcción de un rocódromo para espaldera.

En la construcción del rocódromo puede participar el alumnado y fomentar con ello la cooperación. Al mismo tiempo intentaremos inculcarles el sentimiento de que es algo nuestro y hay que cuidarlo.

Nuestro rocódromo podemos instalarlo al aire libre o en salas cubiertas. La ventaja que presenta el gimnasio es que suele tener ya instalada una o varias espalderas y sufrirá menor desgaste que si se encuentra al aire libre.

El material que necesitaremos para su construcción es:

- Un panel de conglomerado de 19mm. De grosor, con las siguientes medidas estándar: 244 x 205 cm. (cubre dos cuerpos de espaldera); 205 x 122 cm. (para un cuerpo de espaldera).
- Tacos de madera de desechos de carpintería.
- Taladro.
- Brocas y palas de taladrar madera.
- Martillo.
- Tornillos de rosca madera grandes.
- Tornillos de cabeza"allen".
- Limas de madera.

Pasos a seguir:

- Modelar las presas de madera con las palas para madera acopladas en el taladro. Procurar diseñarlo de manera que queden bastantes asideros para los dedos. Limar bien las astillas para evitar asperezas.
- Taladrar el panel de conglomerado, practicando agujeros a una distancia aproximada de 30 cm., con un grosor de 1mm. Mayor que la sección de la rosca embutida que usaremos después para atornillar las presas.
- Clavar las roscas embutidas sobre los agujeros.
- Practicar un agujero en el centro de cada presa para que pase sin problema el tornillo "allen" y hacerle un avellanado con una broca mayor, para que quede escondida la cabeza del tornillo.
- Atornillar las presas sobre el panel, apretando con fuerza.
- Una vez cubierta la estructura con suficientes presas, fijarla sobre la espaldera con tornillos de rosca madera.
- Como alternativa a la espaldera se puede instalar sobre una pared, siempre que se usen tacos adecuados (preferentemente metálicos de expansión, sobre hormigón).

Didáctica de la escalada en el rocódromo.

Este tipo de rocódromo sirve tanto para la escalada con cuerda, como para la escalada sin cuerda, ya que se realiza a escasa altura, lo que permite saltar al suelo. El alumnado durante su práctica puede progresar en dirección horizontal o puede escalar pasos cortos en dirección vertical.

La práctica de la escalada es un reto que nos ayuda a mejorar la coordinación y el equilibrio; desarrollar la fuerza y superar situaciones de riesgo; progresar en el control del movimiento; aumentar la confianza en uno mismo; tomar conciencia de la respiración en situaciones de tensión y de "riesgo-aparente"; favorecer la cooperación y las relaciones personales; favorecer el aumento de la autoestima y confianza; reutilizar espacios o "zonas muertas" del colegio, convirtiéndolo en espacios y recursos útiles (rocódromo) y favorecer la sensibilidad por el medio que nos rodea.

Antes de la práctica de la escalada debemos concienciar al alumnado sobre las "tres reglas de oro" que vamos a seguir: No sobrepasar el límite de altura; No trepar por debajo de otro escalador; Desescaslar para descender, no saltar.

Del mismo modo, debemos seguir los siguientes consejos básicos sobre la técnica de la escalada:

- Calentar antes de empezar.
- Seguir la regla de los tres apoyos: siempre debes tener tres de las cuatro extremidades en contacto con la pared.
- Los movimientos que realices deben ser reversibles, es decir, debes poder deshacerlos para volver a la posición anterior.
- Utiliza los pies para soportar el peso del cuerpo y las manos para estabilizar tu posición.
- Procura no arrimarte mucho a la pared. Aunque parezca que es más seguro, no es así. Mantén el cuerpo ligeramente separado de la pared de forma que puedas ver con comodidad la superficie de alrededor.

Propuesta de actividades.

LA SUMA:
Disposición: Se marca tanto una presa de salida como una de llegada; Por equipos de 3 a 4 participantes; Escalada en diagonal.
Finalidad: Reproducir el movimiento realizado anteriormente y añadir un movimiento suplementario para construir la travesía más larga posible.
Consignas: El alumnado va pasando uno tras otro por turnos. El/la escalador/a reproduce la travesía y añade un movimiento (utilización de dos nuevas presas para las manos).
Criterios de éxito: Alcanzar la presa de llegada.

EL GORRO:
Disposición: Se cuelga en la pared a 2,50- 3 metros de altura un pañuelo. El alumnado se distribuye en dos equipos equilibrados y se les asigna un número a un lado y otro del pañuelo en la parte inferior de la pared.
Finalidad: Alcanzar el pañuelo o el objeto antes que el adversario.
Consignas: El número mencionado por el/la profesor/a debe trepar hasta el pañuelo y tocarlo antes que su adversario. El equipo marca un punto si la persona que escala toca el pañuelo primero.
Criterios de éxito: Totalizar más puntos que el equipo contrario en el tiempo marcado o número de llamamientos hechos.

LA CAMPANILLA:
Disposición: Materializar un recorrido en triángulo con un punto de salida y un punto de llegada. Colgar una campanilla en el vértice del triángulo. De cinco a seis participantes por recorrido.
Finalidad: Efectuar el recorrido haciendo sonar la campanilla durante el paso.
Consigna: Trepar hasta la campanilla, hacerla sonar y alcanzar el punto de llegada.
Criterio de éxito: Tocar la presa de llegada una vez se ha tañido la campana.

Bibliografía.

- ACASO Y OTROS. (1996). La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos: actividades en la naturaleza. Zaragoza: MEC.
- WINTER, S. (2000). Escalada deportiva con niños y adolescentes. Madrid: Desnivel.
- YVES BEROUJON Y OTROS. (1999). Juegos de escalada. Barcelona: INDE.

Nuño Lladó Casas

UNA PROPUESTA DE PRIMER DÍA DE CLASE PARA SECUNDARIA

Rafael Arroyo Díaz

¿La primera impresión es la que cuenta?, seguro que nos hemos planteado alguna vez esta pregunta, o la hemos oído como afirmación. No hay duda alguna, de que al menos la "primera impresión" tiene la singularidad de que no volverá a repetirse; sólo hay una primera impresión. Creemos que los profesores deben cuidar especialmente "el primer día de clase", en este breve artículo haremos algunas propuestas con ideas para este día, su aplicación depende de las circunstancias particulares a las que nos enfrentemos. No obstante, creemos que hay fundamentalmente tres aspectos a considerar:

$ Presentación del profesor y los alumnos
$ Presentación de la asignatura (contenidos, objetivos, criterios de evaluación, ...)
$ Establecimiento de algunas "normas de funcionamiento" de la clase

Cuidar esto aspectos puede ayudar a da una "buena impresión" en el primer día de clase, aumentar el entendimiento alumno-profesor y contribuir a la motivación general del alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un camino a recorrer entre el profesor y el alumnado. Lógico es comenzar con un conocimiento mutuo. La primera actividad (*) del curso será la presentación, lo lógico es que nos conozcamos si vamos a pasar todo un curso (a veces más de uno) juntos. Una presentación del profesor que sorprenda puede ayudar a despertar el interés y la curiosidad de los alumnos, aunque no es imprescindible y puede depender de la personalidad del profesor. Una opción de presentación distinta, se trata sólo de una sugerencia, puede incorporar referencias a las emociones, pensamientos, esperanzas,... que nosotros (los actuales profesores) tuvimos cuando éramos alumnos. Esto puede ayudar a un acercamiento emotivo alumnado-profesor.

También es importante, esto se obvia a veces, pedir a los alumnos y alumnas que se presenten ellos mismos. El hecho de presentarse ayudará a evitar la sensación de impersonalidad, de ser un número del listado de la clase. Esta presentación nos permitirá comenzar la detección de ideas previas personalizada. Algunos alumnos por timidez o por falta de costumbre a hablar en público, son remisos a presentarse. En estos casos les ayudaremos haciéndoles preguntas sencillas, aunque no comprometidas, o facilitándoles un pequeño guión a seguir.

Antes o después de la presentación de la asignatura es conveniente establecer unas mínimas reglas de funcionamiento del aula. Ya existe un reglamento de funcionamiento del centro, de lo que se trata aquí es de acordar y construir entre todos una normas consensuadas y decididas por los propios alumnos y alumnas (dirigidos y orientados por el profesor). No necesariamente han de ser muchas (cuatro o cinco, diez a lo sumo) y deben establecer el reparto de algunas tareas, la disposición normal del mobiliario, cómo intervenir en clase,... y algunas otras particularidades necesarias dependiendo de las peculiaridades del entorno escolar.

Es importante que los alumnos decidan y participen en la creación de las diversas normas para que se trate de una creación consensuada, propia en parte y favorecer de este modo su cumplimiento. Además debe establecerse un compromiso de cumplimiento de las mismas. Las escribiremos en la pizarra a la vez que las decidimos y concretamos. Una vez estén perfiladas, los alumnos las anotarán en la primera página de sus cuadernos. En el futuro, en el caso de que algún alumno falte a alguna de las "normas" le recordaremos que lea la primera página de su cuaderno, así como el compromiso de cumplimiento que hicimos cuando las acordamos entre todos. El tiempo empleado en estas cuestiones, consideradas muchas veces de menor importancia frente al currículo tradicional, puede ayudar a prevenir problemas de comportamiento, malos entendidos y dará unas primeras pautas de funcionamiento claras y sencillas, así como establecerá unos límites imprescindibles que no siempre deben suponerse sobreentendidos por los adolescentes.

La presentación de la materia a tratar durante el curso puede abordarse desde la entrega a los alumnos de una copia del programa de la asignatura junto a los criterios de evaluación. Es interesante incluir un esquema, epítome o mapa conceptual del programa. Estas hojas con la programación y el esquema pueden personalizarse, esto es, podemos proporcionarles hojas en las que figure el nombre del alumno o alumna al que va dirigida (si alguno requiere una adaptación particular, lógicamente su programa será distinto en este sentido). Esto ayudará a evitar la despersonalización a la que hemos aludido más arriba que pueden sufrir los alumnos en el aula y que es contraproducente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden personalizarse otros documentos a lo largo del curso y la informática nos lo va a facilitar.

La tarea de personalización de documentos para los alumnos, que años atrás hubiera sido tediosa (hubiéramos tenido que hacerlas una a una), puede hacerse hoy de forma automática con el empleo de medios informáticos. Para ello basta disponer de un origen de datos (una hoja de Microsoft Excel puede servir) en la que hemos introducido los nombre de todos los alumnos (esta tabla la guardaremos, nos servirá en otras ocasiones), creamos el documento modelo con Microsoft Word y usando la función "combinar correspondencia" (en la ayuda de la aplicación podemos ver cómo se hace y todos los pasos en detalle) crearemos tantos documentos personalizados como alumnos tengamos. Sólo nos quedaría pulsar el botón de imprimir. Como ya hemos dicho, facilitando al alumnado documentos

personalizados el primer día estamos indicándoles que para nosotros no son anónimos, sino que los conocemos y consideramos desde el primer día.

Hay que decir que el conjunto de aplicaciones ofimáticas de software libre y gratuito de OpenOffice 2.0 (puede descargarse para diversas plataformas desde www.openoffice.es y es comparable en prestaciones a Microsoft Office 2003) también nos permitiría realizar esta tarea usando sus hojas de cálculo y su procesador de textos con las funciones equivalentes. OpenOffice suele ir unido a Linux (Guadalinex es la distribución de Linux que realiza la Junta de Andalucía), pero existen versiones de esta suite ofimática gratuita para el omnipresente Windows, para Os2 y otros.

Volviendo al esquema o mapa conceptual de la asignatura que nos ocupaba, una de sus utilidades es ayudar al alumnado a ubicar los aprendizajes dentro de la globalidad de lo que tiene que aprender. La fragmentación del conocimiento facilita el aprendizaje, mientras que la visión global permite desarrollar actitudes críticas y, eventualmente, motivadoras. Asimismo, para aprender adecuadamente los alumnos necesitan ver el sentido de lo que están aprendiendo en un momento concreto dentro de la globalidad de la asignatura. El uso y las referencias a lo largo del curso a estos mapas conceptuales nos van a facilitar esta tarea.

Posiblemente sean necesarias más de una sesión para realizar todo lo propuesto en este “primer día”, pero serán muy bien empleadas si sientan las bases para un trabajo adecuado en el aula, esto es, motivado y de aprendizajes significativos.

(*)Entendemos que “actividad” es todo lo que ocurre en el aula, aunque esta no está restringida al habitáculo concreto de la clase, el aula está allí donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje (como en la visita a un museo o monumento, que es una actividad a realizar fuera del aula). Un conflicto que pueda surgir en el aula (entre alumnos o entre alumno/s y profesor) durante el proceso de enseñanza, que normalmente interpretamos como una interrupción de las actividades, podemos convertirlo en una actividad de resolución pacífica de conflictos, con evidentes e interesantes contenidos transversales.

Rafael Arroyo Díaz

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

SOBRE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Ramón Gento Conejo

La lengua nos proporciona una rica gama de posibilidades expresivas, los hablantes elegimos nuestras palabras y nuestra intención en el acto comunicativo, pero a veces la interpretación del oyente no coincide con lo que realmente deseamos expresar. Si bien, dentro del repertorio lingüístico de una comunidad, al mismo tiempo que disponemos de variedades lingüísticas distintas se multiplican los recursos expresivos.

Es preciso tener presente que la lengua no sólo desempeña en la sociedad la función de comunicación también otras de naturaleza simbólica. El simple hecho de las decisiones de política lingüística son más bien intereses de tipo: político, social y económico; que son los que impulsan la planificación y la política lingüística. Todos estos problemas lingüísticos configuran una amplia gama de intereses.

Han existido numerosos intentos de planificación en el mundo; intentos movidos por distintos intereses como lo sucedido en la India, en la que el hindi fue declarado lengua oficial para así fortalecer la nueva identidad nacional, y de esa manera hindi e inglés fueron declarados lenguas oficiales; no hay que olvidar el gran peso que aun hoy tiene el inglés en la India.

Otro intento, en este caso de interés social de identidad nacional fue el del hebreo en Israel, una lengua que posee una gran carga simbólica en el pueblo judío. O el caso del swahili, una aplicación de planificación lingüística del tipo popular, una lengua que fue elegida entre múltiples variantes por muchos países entre ellos Tanzania y Kenia como lengua oficial. El proceso comenzó con la elección del dialecto de Zanzíbar que posteriormente se convirtió en la lengua swahili.

La Planificación es un conjunto de actividades organizadas en un tiempo real a la par con la sociedad y los recursos lingüísticos de ésta, y que pretende alcanzar unos objetivos aplicables al futuro uso de la lengua. La Planificación posee unos rasgos característicos; es una intervención explícita y al mismo tiempo proactiva que se orienta hacia unos objetivos (futuros), también es sistemática, y consiste en una elección en alternancias posibles desde el punto de vista político resultando una institucionalización.

Para A. Meillet la relación social entre la estructura de la comunidad lingüística y el lenguaje, así como el hecho de que el lenguaje no es una entidad desconectada de sus hablantes ni de su entorno social. Este hecho lo señala la lingüística contemporánea e insiste en la importancia de considerar a los hechos lingüísticos en función de las necesidades sociales. Gracias a los avances tecnológicos aplicados al lenguaje, las distancia hoy en día son salvables, los medios de comunicación garantizan este hecho.

Estos avances tecnológicos del lenguaje han provocado que hoy en día la mayoría de nosotros tengamos que adquirir una segunda lengua además de nuestra lengua materna, la presión de todo ello nos ha obligado a que el mundo se vuelva más plurilingüe. Pero, a mi modo de ver, el plurilingüismo es un arma de doble filo, por una parte garantiza que los seres humanos mejoren su comunicación, por otra parte puede provocar una pérdida de los valores de cada comunidad.

Surge el concepto de planificación consecuente de la reforma y modernización de las lenguas que son necesarias para que muchas de esas lengua autóctonas se adapten a las necesidades de los tiempos, a la adaptación de los cambios sociales y económicos. Por tanto, la adaptación conlleva a este proceso que supone una acción consciente de la realidad de esa lengua.
La reforma y modernización son dos hechos inseparables: una actividad teórica y una práctica reformadora, elementos especialmente precisos cuando se concentran, bien en una persona o bien en una institución. Pero el concepto de planificación es aplicable a un ámbito mayor, el caso de la planificación lingüística es aplicado a la acción deliberada sobre una lengua natural para dirigirla. El concepto de Planificación a lo largo de la Historia ha tenido numerosas designaciones; autores como R. Hall, Francis X. Karan, E. Hugen o R. Noss, entre otros, han empleado distintamente terminaciones para un mismo concepto. La definición de la planificación lingüística E. Haugen la precisa como: “La evolución del cambio lingüístico”, como, “la búsqueda de lo razonable en la discriminación de las innovaciones lingüísticas”.

No hay que olvidar que el campo de la Planificación Lingüística es enorme y abarca a gran cantidad de actividades sociales. Por consiguiente la Planificación Lingüística queda definida como: “ El trabajo normativo de las academias de la lengua y comités especializados y de lo que se llama comúnmente cultivo lingüístico, y todas las propuestas de reforma o normalización de la lengua”; definición que recoge aspectos políticos, lingüísticos, técnicos y educativos.

A la hora de aplicar la Planificación Lingüística se debe atender a su modalidad, así como a los factores y aspectos (culturales, sociales, económicos, políticos, etc). Pero además no debemos olvidar que toda aplicación parte de una decisión política-social, política porque es llevada a cabo por el estamento gubernamental, y social porque es una decisión de la sociedad; aunque son los primeros (los políticos) quienes tiene la última palabra.

Según E. Coseríu, la política lingüística se desarrolla en tres planos:

El plano de la lengua histórica, como afirmación de una lengua determinada frente a otras lenguas históricas.

El plano de la lengua común, como afirmación de una forma común elegida entre las diversas formas de la misma lengua histórica.

El plano de la lengua ejemplar, como afirmación de una ejemplaridad idiomática frente a otras ejemplaridades posibles.

Cada uno de estos son competencia de distintos organismos, desde el punto de vista de lengua ejemplar es competencia de las Academias de la Lengua de cada país (cuando las hay), en el caso de la lengua española de la RAE (sin olvidar a las academias que existan en los restantes países de habla hispana); otro punto de vista es desde el plano de la lengua común que corresponde la competencia a los Gobiernos. Pero no me canso de decir que al fin y al cabo siempre hay un trasfondo político, en relación con la aplicación, tenemos cuatro tipos

* Gramatical, correspondiente a la acción de los gramáticos.
* Gubernamental, es el aparato del gobierno el que inicia la reforma.
* Popular, en conexión con la gubernamental.
* Histórica, que mezcla la acción gramatical con apoyos gubernativos y la acción de los pueblos a lo largo del tiempo.

Ramón Gento Conejo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

TÍTULO: HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Remedios Barea Sánchez

Actualmente con la Ley Orgánica 2/2006. 3 de Mayo, de Educación, (L.O.E 2006), que introduce cambios en el ámbito de la atención a la diversidad. Concretamente en su Titulo II, relativo a la Equidad en la Educación, Capitulo I, referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, recoge entre sus Principios que las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual , social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

Corresponde a la Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades especificas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas especificas de los alumnos/as . La atención integral al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

Es por tanto en la Ley Orgánica de Educación donde aparece por primera vez la palabra inclusión en la normativa española.

Su origen lo encontramos en las propuestas teóricas de Dumm (1968), que habla del concepto de escuela inclusiva, afirmando que la educación del alumnado con deficiencia mental debería llevarse a cabo dentro de los programas de educación general y su Origen legal lo situamos en Estados Unidos en 1975. A partir de los años 90 se impulsa la escuela inclusiva gracias a los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y en la conciencia de que las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad- entre otros colectivos-suponían un empobrecimiento para su desarrollo personal y social.

Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE 90), se produjo el cambio del modelo tradicional del déficits (modelo médico), al modelo de Necesidades educativas especiales basado en los principios de integración, normalización y sectorización escolar. Desde entonces hasta el momento actual, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria ha sido una realidad que ha conllevado en los centros cambios organizativos, metodológicos y curriculares, y mayor necesidad de recursos materiales, personales y de formación para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado y todo ello con el esfuerzo del profesorado ha repercutido en una mayor calidad de la educación para todo el alumnado y no sólo para el alumnado con necesidades educativas especiales. Lo que es bueno para el alumnado con necesidades educativas especiales es bueno para todo el alumnado.

El término de “integración” en la actualidad se sustituye por el de “inclusión”. El concepto de educación o escuela inclusiva también se denomina “integración total”, y viene a tener como idea que la heterogeneidad del alumnado encuentra su mejor respuesta en las escuelas inclusivas. Esta idea vá mas allá de los sujetos con déficits para tener en cuenta cualquier forma de diversidad (por origen sociocultural, por género, por discapacidad, etc...).

Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos y alumnas las oportunidades educativas y las ayudas curriculares, personales, materiales, necesarias para su progreso académico y personal.
La inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad, se trata de una filosofía, de unos valores.

Un trabajo de la UNESCO(1995), hace las siguientes consideraciones:

- Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni de integración. Tiene que ver con todos los alumnos/as y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. No es un objetivo en sí mismo, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos/as.
- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas.
- La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.
- La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

Por tanto, la escuela inclusiva implica una transformación de la educación basada en unos Principios (Stainback y Stainback, 90) :

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad.
- Aceptar en las escuelas, a todo el alumnado de la comunidad con independencia de sus características personales.
- Incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar.
- Desarrollar redes de apoyo.
- Integrar al alumnado, personal y recursos configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el curriculo y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptar el currículo cuando sea necesario, en lugar de ayudar al alumno/a a adaptarse al currículo ya prescrito.
- Mantener flexibilidad en cuánto a las estrategias y la planificación curricular.

Por ello las finalidades de una escuela inclusiva pueden ser:

- Cambiar la conceptualización de las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el curriculo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado de la zona.
- Incentivar la formación del profesorado, realizando una investigación en la acción, basándose en la reflexión sobre la propia práctica en el aula, fomentando la reflexión compartida y la negociación en el profesorado.
- Buscar vías innovadoras para mejorar la práctica en el aula , a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Marchesi (2002) indica unos requisitos para el logro de una escuela inclusiva:

- La transformación del currículo.
- La formación del profesorado.
- Un liderazgo efectivo.
- La modificación de la cultura y de la organización de la escuela.
- Un compromiso con el cambio.

Las Características de las Aulas Inclusivas son:

- Normalización: el apoyo se acerca al alumnado en general y no sólo al alumnado del aula de apoyo. Las actividades se desarrollan siempre en común, realizando la atención especializada en la propia clase a través de servicios de apoyo aplicados al conjunto del aula y no al niño integrado únicamente. El curriculo se adapta a cada uno de los estudiantes.
- Consideración del aula como unidad básica de atención.
- Organización de las clases de forma heterogénea, estimulando la cooperación.
- Colaboración extensiva: implica al profesorado de la institución escolar en su conjunto y a las familias, fundamentalmente a la hora de organizar la atención a la diversidad . Por ello se ha de fortalecer la comunicación y las vías de participación de los padres en la toma de decisiones.
- Trabajo en equipo, por parte de los docentes, equipos donde se integran los profesores/as que actúan como apoyo. Se plantea la intervención conjunta de dos profesores en el aula (profesor/a y profesor/a de apoyo), planificando de forma conjunta la programación didáctica. A través de ésta colaboración y ayuda entre los docentes se fomenta la autoestima.
- Formación de redes de apoyo: tendencia a la tutela a cargo de compañeros/as y circulo de amistades. Basándose en aprendizaje cooperativo.
- Modificación de las programaciones de aula.
- Flexibilidad: escuelas adaptadas a las necesidades individuales de cada alumnado y de cada momento. Por tanto, es necesario cambios en la organización espacial no sólo del aula sino también de la propia escuela.

La escuela inclusiva propone la integración total como única modalidad para todo el alumnado a través de estrategias como los agrupamientos flexibles del alumnado en el aula, la tutoría entre iguales o utilización de alumnos/as puente, la ubicación cercana del alumnado a la mesa del docente, la diversificación metodológica , el trabajo colaborativo entre maestro/a de Pedagogía Terapéutica y el tutor/a dentro del mismo aula, etc.

En un Informe elaborado y publicado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial señala siete grupos de Factores que son eficaces para la educación inclusiva:

1. Enseñanza Cooperativa:

El profesorado necesita cooperar y recibir un apoyo práctico y flexible de distintos profesionales. A veces, un alumno/a con necesidades educativas especiales necesita ayuda específica que el profesor/a no puede ofrecerle durante su clase en la rutina diaria. En esas circunstancias intervienen otros profesores/as y personal de apoyo para ayudarles a abordar los temas de flexibilidad, programación adecuada, cooperación y trabajo en equipo.

Una de las características de la enseñanza cooperativa es que a los alumnos/as con necesidades educativas especiales no se les cambia de aula para recibir apoyo, sino que se les imparte en su propia clase. Esto fomenta el sentimiento de pertenencia en los alumnos/as y aumenta su autoestima, lo que facilita su aprendizaje.

2. Aprendizaje Cooperativo:

Los alumnos/as que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de agrupamiento flexible y bien organizado, se benefician del aprendizaje conjunto. Por eso, la tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo tanto en las áreas cognitiva y social como en la evolución del aprendizaje de los alumnos/as.

3. Solución Cooperativa de Conflictos:

La solución cooperativa de problemas o conflictos se refiere a una forma sistemática de abordar el comportamiento inapropiado en el aula. Esto pasa por establecer un conjunto de reglas claras en el aula, acordadas por todos los alumnos/as además de aplicar los adecuados refuerzos positivos y negativos en el comportamiento. Para que las reglas sean eficaces deben negociarse con toda la clase y colocarse en un lugar visible.

4. Agrupamientos heterogéneos:

Los agrupamientos heterogéneos se refieren a la agrupación de alumnado de la misma edad en los que existen varios niveles. La base del concepto de grupo con varios niveles es evitar los “guetos” y respetar las diferencias naturales en las características de los alumnos/as. A la hora de tratar con la diversidad de alumnado en el aula es necesario y efectivo organizar grupos heterogéneos e implementar un enfoque didáctico individualizado. Esto refuerza el principio de que todos los alumnos/as son iguales y que la división según sus aptitudes en secundaria contribuye a la marginación de alumnado con necesidades educativas especiales.

5. Enseñanza Eficaz:

La Educación eficaz se basa en el control, diagnóstico, evaluación y altas expectativas. Es necesario adaptar el currículo, no sólo para el alumnado con necesidades educativas especiales , sino también para el resto del alumnado. Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales este enfoque se define y establece en el marco de una Adaptación Curricular Individual .

6. Sistema de área de referencia:

En este sistema la organización de los grupos cambia drásticamente. Los alumnos/as están en un área común que consiste en dos o tres aulas donde se imparte casi toda la enseñanza. Un pequeño grupo de profesores/as es responsable de la enseñanza impartida en esta área de referencia. La especialización de las asignaturas y la particular organización de las clases en los centros de sencundaria supone grandes dificultades para el alumnado con necesidades educativas especiales. El sistema de área de referencia refuerza el sentido de pertenencia para éste alumnado.

7. Estrategias de aprendizaje alternativo:

El objetivo de la implementación de estrategias de aprendizaje alternativo es enseñar a los alumnos/as cómo aprender y cómo resolver problemas. Los centros brindan al alumnado una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Dar a los alumnos/as una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje contribuye al éxito de la inclusión en los centros de secundaria.

El Catedrático de Manchester Mel Ainscow, reconocido internacionalmente por haber dirigido y desarrollado el programa de la UNESCO Necesidades Especiales en el aula, propone para el siglo XXI una escuela democrática, una escuela capaz de servir a todos los niños y niñas y contribuir al desarrollo de una sociedad más inclusiva. La escuela inclusiva no trata de amoldar a los niños al sistema educativo mayoritario sino de transformar la escuela misma. Significa el desarrollo de una organización y de unas prácticas en el aula que tengan como objetivo acercarse a todos lo niños como aprendices, intentando eliminar las barreras que impiden que algunos niños participen en clase.

Éste catedrático opina que la inclusión es un proceso, y probablemente se trate de un proceso sin fin que supone intentar aprender a enseñar a todos los niños competentemente. La idea de Inclusión es un proyecto a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- UNESCO (1995). Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París: UNESCO.
- Stainback,S – Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2005). Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria.
- Ley Orgánica, 2/2006, 3 de Mayo, de Educación.

Remedios Barea Sánchez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

INCLUSO... ¿INCLUSIÓN?

Remedios García Bando

El término inclusión está imperando cada vez más en nuestra sociedad. Esto obedece, no sólo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales y económicas específicas. En cuanto al campo educativo, hace referencia a cómo deben cambiar los centros escolares para dar respuesta a la diversidad de alumnos/as, con necesidades educativas especiales, o sin ellas.

Los espacios y los tiempos separados dejan de existir, éstos pasan a ser únicos y multiculturales. Así, todos/as los integrantes de la comunidad educativa (profesores/as, padres y madres, alumnos/as, instituciones, etc...) participan en una misma *sociedad educativa*, fuertemente implicados/as.

El curriculum pretende ser "único" para todos/as, culturalmente valioso, acorde con la edad y potencialidades, donde los/as alumnos/as no aprenden cosas diferentes, sino que aprenden todos/as lo mismo, aunque de forma diferente, ya que todos/as los educandos son diferentes y pueden aprender, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Tras un estudio realizado sobre el rendimiento de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales y sin ellas, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Centro ordinario
Alumnos/as **con** necesidades educativas especiales:

Centro inclusivo
Alumnos/as **con** necesidades educativas especiales:
Mejor rendimiento

Centro ordinario
Alumnos/as **sin** necesidades educativas especiales:

Centro inclusivo
Alumnos/as **sin** necesidades educativas especiales:
Mejor rendimiento

Así pues, la educación inclusiva ubica al educando en un contexto mucho más amplio, con experiencias colectivas, y de relaciones sociales que le propician un ambiente de plena reciprocidad.

Desde otro punto de vista, aunque en la misma línea, en los últimos años se hace más compleja la desigualdad, en términos educativos, por ello también con estos/as alumnos/as tenemos que tener presente el principio de inclusión e interculturalidad. En un trabajo reciente, la UNESCO hace alusión a las siguientes consideraciones:

- Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos/as los/as alumnos/as y no únicamente con aquellos/as que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo, para que pueda atender convenientemente a todos/as los/as alumnos/as.

- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.

- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de "construir" una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los/as alumnos/as.

- La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono

- La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

El apoyo decidido de la Administración Educativa, así como también de la Comunidad es una condición para el cambio. El compromiso político y económico es absolutamente imprescindible para que la inclusión sea eficaz y duradera.

Remedios García Bando

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Diciembre 2007

EDUCANDO EN IGUALDAD

Reyes Martínez Rodríguez

En este artículo pretendo plantear un modelo de un proyecto de coeducación para un tipo de centro de secundaria tipo. Para ello, no sólo se van a tratar los elementos curriculares presentes en todos los proyectos, sino que se comenzará aclarando ciertas cuestiones sobre la coeducación.

1. TIPOS DE ESCUELAS

Comenzaremos con una pequeña evolución de la educación desde la segregada hasta la coeducativa que "tenemos en la actualidad". Hasta bien entrada la segunda mitad del siglo pasado, los sistemas educativos vigentes seguían pautas segregadoras, es decir, a los varones se los educaba y preparaba para la vida laboral fuera de las casas, enseñándoles ciencias, matemáticas, etc; mientras que a las alumnas, la formación que se les ofrecía estaba encaminada a la vida doméstica y a lo que se ha venido a denominar "sus labores" (cocina, costura...). No es hasta la Ley de Educación de 1990 cuando aparece el término "escuela mixta". Probablemente el concepto que mayor importancia tiene en el tema que nos ocupa en relación a esta escuela mixta es que por primera vez se aprueba que ambos sexos reciban el mismo currículo. Finalmente con la implantación de la LOGSE en 1990, la igualdad de oportunidades aparece como principio regulador.

Como acabamos de apuntar, con la aparición de la escuela mixta se creyó solucionar el problema de la escuela sexista, sin embargo la realidad de igualdad estaba aún lejos. Este tipo de escuela promulgaba una "misma educación" en el mismo espacio y en el mismo tiempo a los niños y a las niñas, no obstante, la realidad fue que ayudó a la divulgación de los valores masculinos de la escuela segregada a las niñas, consiguiendo así una preponderancia de los valores tradicionalmente masculinos.

En los últimos años hemos empezado oír hablar de la escuela coeducadora. Pero ¿tenemos realmente escuelas coeducadoras? La respuesta es que de momento no. Muchas y muchos docentes piensan que sí, que estamos ya ante una realidad de igualdad, pues, en muchos casos debido a su ignorancia en este tema, confunden escuela mixta y coeducadora. La característica fundamental de la segunda es que respeta las diferencias básicas entre las niñas y los niños, y que busca una formación integral para todos tanto para el mundo laboral, como para el ámbito privado y doméstico. En este sistema, al que aún no hemos llegado, los materiales didácticos que se utilizan en el aula cuidan tanto el lenguaje como los contenidos para que no sean sexistas.

Para llegar a este tipo de escuela coeducadora es necesaria una revolución de toda la comunidad educativa. Y cuando decimos toda, queremos decir toda: madres y padres, personas adultas encargadas de la educación del alumnado como abuelas y abuelos, vecinas y vecinos, hermanas o hermanos... En segundo lugar necesitaremos la colaboración de los propios niños y niñas junto con la del profesorado y del personal no docente del centro. Así mismo es deseable la colaboración de entidades de la localidad como puedan ser asociaciones de mujeres, el instituto de la mujer...etc.

2. PLAN DE ACTUACIÓN

Una vez planteada la evolución de la escuela desde sus comienzos segregadores hasta la desafiante escuela coeducadora actual, pasemos a diseñar un posible plan de actuación para establecer principios coeducativos en un centro tipo. En primer lugar definiremos el contexto en el que se encuentra nuestro centro. Hablaremos de un centro modelo situado a las afueras de una ciudad importante. No queremos especificar más puesto que la idea de este artículo es dar un modelo para desarrollar este tipo de planes en vuestros centros. A continuación pasaremos a nombrar los objetivos que queremos alcanzar con este proyecto para pasar posteriormente a explicar a través de qué actividades queremos lograr dichos objetivos. Después hablaremos de la coordinación que se requiere entre las diferentes personas involucradas en el proyecto, y finalizaremos hablando de la temporalización, de los materiales y de cómo evaluar la efectividad de este plan.

1. CONTEXTO

Nuestro IES es un centro de enseñanza obligatoria. No cuenta con ninguna enseñanza post-obligatoria de ninguna índole, lo que en términos de edad de nuestro alumnado se traduce en chicas y chicos de entre 12, los recién llegados al centro desde el colegio de primaria de la localidad en su mayoría, hasta los 18, debido a que los repetidores elevan la edad de los 16 hasta la ya citada. La localidad es un pueblo situado a unos 50 Km. de la capital de la provincia con una comunicaciones deficientes lo que ha producido que el pueblo no haya evolucionado al mismo ritmo que el resto de la provincia y encontremos actitudes, sexistas y de otra índole, que actualmente son poco frecuentes en puntos mejor comunicados de la zona. Los padres y las madres de nuestro alumnado en general se dedican a la agricultura lo que hace que, por un lado estén poco tiempo en casa y sus hijas e hijos pasen mucho tiempo sin la supervisión de un adulto/a, o bien a cargo de familiares de edades altas. Así mismo el nivel cultural es muy bajo, siendo el índice de analfabetismo muy elevado y de personas sin graduar por encima de la media de la zona. Todo esto hace, como dije anteriormente que ciertas conductas,

sexitas y machistas, estén muy arraigadas y por tanto tengamos una gran labor por delante, ya que nuestro alumnado repite los patrones y las conductas discriminatorias hacia la mujer que ven en sus casas.

Por todo esto, y a pesar de que la educación en igualdad está incluida dentro de los objetivos del Plan de Centro, y que se haya venido trabajando dentro de las transversales, se hace necesaria la elaboración de un proyecto concreto que nos ayude a prevenir las situaciones de desigualdad que en la actualidad se dan entre nuestro alumnado tanto en las aulas como en el patio, y por supuesto fuera de nuestras paredes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales que queremos alcanzar se pueden resumir en los siguientes:

1. Modificar, hasta conseguir erradicar los comportamientos sexistas y de desigualdad que actualmente existen en nuestro centro.
2. Desarrollar actitudes de igualdad entre iguales.
3. Valorar a las personas por sus aptitudes y no por su sexo u otra condición arbitraria.
4. Lograr la autonomía de pensamiento de nuestro alumnado ayudándoles a desembarazarse de los estereotipos sexistas con el objetivo de que puedan establecer relaciones interpersonales basadas en la sinceridad de sus pensamientos.
5. Eliminar el lenguaje ofensivo entre iguales.
6. Eliminar el lenguaje de desigualdad que actualmente existe en los papeles de carácter burocrático del centro para crear un ejemplo donde nuestro alumnado puede encontrar nuevas maneras de relacionarse y expresarse.
7. Incluir en los criterios de selección de los libros de textos de todos los departamentos el tratamiento en igualdad de las cuestiones de género.

3. ACTIVIDADES

Estos objetivos se pueden alcanzar a través de las siguientes actividades:

1. Desde el punto de vista del profesorado, en el momento que se tengan que realizar actividades grupales o por parejas, debemos fomentar la paridad, es decir, el los grupos y en las parejas debemos, en la medida de lo posible, el número de alumnas y de alumnos debe ser proporcional para fomentar el trabajo entre los distintos sexos y acostumbrar al alumnado a relacionarse y cooperar para conseguir objetivos comunes.
2. Cuando se hagan actividades complementarias, como teatros o encuentros donde se deba crear materiales, debemos fomentar la participación de ambos sexos en diferentes tareas. Es decir, si creamos un taller de teatro, tanto las chicas como los chicos deben participar en la creación del atrezzo y en el montaje técnico del escenario.
3. Desde las tutorías debemos trabajar la educación en igualdad siguiendo el Plan de Acción Tutorial que tenemos en el centro donde, al finalizar las sesiones dedicadas a este punto, se elaboran diversos carteles relacionados con la igualdad entre iguales. (NOTA: este curso se ha elaborado un cartel que actualmente está colgado en la entrada del centro, con la colaboración de todo el alumnado, donde cada chica y chica ha escrito una frase expresando cómo es la educación en igualdad).
4. Se harán actividades puntuales como pueden ser:
   - Lectura y análisis de artículos de periódicos, anuncios en prensa yo en televisión....
   - Coloquio sobre la violencia de todo tipo en el día de la Paz.
   - Análisis de letras de las canciones que más cantan y escuchan.
   - Analizar en clase, tras la lectura de cuentos tradicionales, el papel de los personajes, cómo se comportan y por qué.
   - Reescritura de dichos cuentos en términos de igualdad.
   - Concursos de creación de carteles en pro de la igualdad de género.
   - Charla-coloquios alusiva al tema por parte de alguna persona perteneciente a otras instituciones.
5. En colaboración con instituciones específicas del pueblo como el instituto de la mujer, organizar talleres y encuentros para madres y padres para que refuercen el aprendizaje no sexista que aprenden en la escuela en casa.

4. COORDINACIÓN

Se nombrará a un coordinador de este proyecto para que esté a cargo de que se lleve a cabo. Así mismo contará con la colaboración de un equipo que la ayudará a conseguir la consecución de los objetivos propuestos.

Para este proyecto se necesitará la colaboración de las tutoras y los tutores de los grupos ya que la mayor parte del mismo se pondrá en funcionamiento durante las horas de tutoría lectivas. No obstante la colaboración del resto del profesorado seguirá siendo necesaria porque no queremos que por el hecho de que exista un proyecto específico sobre la igualdad de género, se deje de trabajar este tema en las demás materias a través de los contenidos transversales.

Se buscará la colaboración de la AMPA con el objetivo de involucrar a las madres y a los padres, y hacerlo extensivo a las personas que estén al cuidado de nuestro alumnado, para que en casa se refuerce el trabajo que se realiza en la escuela.

Así mismo se buscará la colaboración de las asociaciones del pueblo para realizar actividades complementarias o extraescolares.

Por supuesto el personal no docente del centro debe estar involucrado en este proyecto colaborando en su medida en la realización de las tareas y actividades que se han propuesto y las que vayan surgiendo a lo largo del curso o cursos.

5. TEMPORALIZACIÓN

Este proyecto está diseñado para ser ejecutado en al menos un periodo de dos cursos escolares, aunque lo ideal es de cuatro, iniciando las actividades en el primer curso de la ESO, y concluyéndolas en el último curso. La idea es que durante toda la etapa educativa reciban refuerzos positivos sobre lo que trabajaron el año anterior relacionado con este tema.

6. EVALUACIÓN

Para evaluar este proyecto se utilizarán una serie de instrumentos:

- La observación directa, en la que siempre estaremos atentos al grado de aceptación de las distintas actividades así como al grado de participación.

- La corrección de cuestionarios que se les irán haciendo al alumnado, profesorado y padres y madres

7. RECURSOS

Los recursos con los que vamos a trabajar intentaremos que sean variados dentro de los límites del presupuesto con el que nos movamos. Así se incluirá diverso material fungible de uso genérico. Para los talleres será necesaria la utilización de material fotográfico, de audio, telas pinturas, etc.... También es importante tener en cuenta los recursos humanos, desde personas ajenas al centro que vendrán con motivo de charlas conferencias..., hasta todas y cada una de las personas que forman parte de la vida diaria del centro.

8. CONCLUSIÓN

Reconocemos la ambición de este proyecto puesto que sabemos que van a ser muchos los obstáculos que nos encontramos. En primer lugar sabemos que el presupuesto de nuestro centro es muy limitado y que ello hará que en ocasiones no podamos llevar a cabo algunas de las actividades que se propongan, como es la creación de un taller de teatro.

Por otro lado sabemos que este proyecto busca la colaboración de tanto profesorado, alumnado, madres y padres y personal no docente, y en ocasiones nos vamos a encontrar con su rechazo, principalmente con el de las familias que argumentarán la falta de tiempo para participar en las actividades que se les propongan.

En cualquier caso nuestra motivación es muy elevada y esperamos poder poner en funcionamiento este proyecto y conseguir los objetivos que nos hemos marcado.

3. BIBLIOGRAFÍA

- *Educando en Igualdad. Sensibilización en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.* Formación on-line para el profesorado. www.formacion.equal-igualdad-com

Reyes Martínez Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

¿QUÉ ES LA SUBLITERATURA?

Rocío del Pilar Pérez Viejo

La subliteratura es una literatura de masas, no creativa, sino basada en tópicos. Ésta no nos descubre nada nuevo, sino que más bien es una redundancia total. Esta subliteratura no nos muestra la realidad, sino más bien sólo una parte de ésta. Por otra parte, trata de sacar a la luz las relaciones más superficiales, y así, lo que parece realidad, no es sino superficialidad.

Debido a que en las obras de la subliteratura aparece un mensaje muy codificado y un fuerte esquematismo, se busca a un lector ingenuo, que no necesite realizar un gran esfuerzo de descodificación e interpretación. Por esta razón, no sugiere grandes interrogantes ni hay lugar para la confrontación de ideas ni para el tratamiento de las preocupaciones esenciales del ser humano. Por el contrario, siempre se plantean una serie de problemas que después son superados, dándose la siguiente relación: problema-superación del mismo. Los hechos e incidentes que constituyen la trama están enlazados de tal manera que todo parece irse complicando gradualmente. De esta manera, se van sucediendo horrores y desgracias que, poco a poco, obtienen resolución. Y así, la subliteratura implica una exageración de los aspectos sentimentales y de las situaciones convencionales, haciéndolos inverosímiles al lector experimentado.

Después de obstáculos, impedimentos y enredos, siempre parece cumplirse el final feliz y tranquilizante que el lector de la obra adivina y espera, con el premio o triunfo de los buenos y el castigo o conversión para los malos. La subliteratura busca un lector pasivo, nada exigente, bien instalado en sus prejuicios y que pide que la obra sea un reflejo de su visión simple de las cosas. En suma, busca atrapar la sensibilidad del lector, su emoción, su implicación a través de argumentos poco elaborados y previsibles desenlaces.

Suele presentar personajes muy esquemáticos (tipos y arquetipos) y no personalidades complejas. Así, se suele acentuar la división de los personajes en moralmente buenos y malvados para satisfacer la sensiblería vulgar. Estos personajes despertarán en el lector, o bien simpatía, o bien menosprecio, pero no llegarán a sorprenderle puesto que se comportarán como se espera de cada uno de ellos, ya que sus actuaciones parecen estar predeterminadas de antemano a partir de las caracterizaciones que de cada uno de ellos haya realizado el autor.

Como decíamos con anterioridad, las obras que se clasifican dentro de la subliteratura no suscitan diversidad de interpretaciones, puesto que el autor no pretende ser ambiguo ni jugar al equívoco, de ahí que estas obras no ofrezcan, por lo general, más de una lectura. No sucede esto con las grandes obras de nuestra literatura, a las que nunca terminamos de descubrir y que plantean cuestiones al lector, aspectos controvertidos…en torno a los que la crítica se divide.

Hay que destacar que los temas característicos de la subliteratura son aquellos que hacen referencia al erotismo, a la aventura, a ambientes exóticos…Abarca una amplia variedad de géneros, y así tenemos las denominadas “novelas de quiosco” (de espionaje, del oeste, policíaca, rosa…); los cómics y determinadas formas de melodrama. Estos subgéneros, que cuentan con la fidelidad de un público abrumadoramente mayoritario en relación con los lectores de obras literarias, suelen atraer a una gran masa de lectores, por lo que es fácil que, muchas de ellas se conviertan en éxitos de venta. Por ello, la subliteratura estaría muy cerca del concepto de la literatura como producto de consumo, tras de la que existe el objetivo de obtener grandes rendimientos económicos por parte de las editoriales, quienes usan para ello diversas estrategias de marketing.

Es curiosamente paradójica la situación de que, los reputados como grandes escritores, aquellos escritores exigentes, cuenten simplemente con el seguimiento de los “iniciados”. La gran literatura ha tendido a ser para una pequeña élite, para un pequeño sector de la población, mientras que la inmensa mayoría del público se inclina por obras que se clasifican dentro de la subliteratura, escritas con un mínimo de corrección estilística y de escaso o nulo valor literario.

Rocío del Pilar Pérez Viejo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA EDUCACIÓN SOBRE EL CONSUMO CRÍTICO DE INFORMACIÓN

Rosa María Moreno Sánchez

No son pocos los nuevos retos que se plantean hoy día a los profesores, pero el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías es uno de ellos.

Nos encontramos en una realidad nueva y cambiante donde la información llega casi sin ser pedida y con mucha rapidez, esto debido a todos los nuevos métodos informativos.

Todo esto lleva también a un aumento en el conocimiento de las cosas, pero con el consecuente peligro y vacío que aparece, debido a que este conocimiento que nos llega, es un conocimiento que se asume por parte del que lo recibe, sin haber adquirido la disciplina y experiencia precedente al hallazgo de ese conocimiento. Son informaciones que se nos revelan a través de la experiencia del otro y se corre el riesgo de asumir esta información sin cuestionarla (tanto su procedencia, como su veracidad). Por lo tanto convendría pensar y analizar toda esa información, ya que sobre ella se va a asentar nuestro posterior conocimiento.

Entendemos que conocimiento es aquello que nos lleva a la sabiduría. Con lo cual ésta debería estar asentada sobre hechos verídicos y reales, a los que se debería llegar tras un estudio y análisis de las diferentes cuestiones y situaciones. Pero en la realidad imperante no siempre encontramos que las cosas son así, más bien todo lo contrario. Por lo tanto constituye un reto para los profesores el posibilitar que los alumnos lleguen a tener un pensamiento reflexivo y crítico y que lleguen al conocimiento a través de la información adquirida por sus propias experiencias.

De este modo, es tarea del educador el hacer posible en los alumnos la aparición de un pensamiento reflexivo, para que ellos partan de sus propios conocimientos y experiencias previas derivadas de su vida cotidiana, y lleguen así al verdadero conocimiento. Pero… ¿cómo?.

Para poder llegar a este punto el profesor debe crear una nueva manera innovadora de enseñar. Los métodos de enseñanza se basarían en utilizar una amplia diversidad de recursos y medios, así como en la asunción de un papel distinto tanto del profesor como de los estudiantes. Se seguiría una estrategia de investigación donde el profesor va a adoptar el rol de “facilitador”, y donde los alumnos se van a convertir el los auténticos protagonistas. (Whitin and Whitin, 2000).

El papel del profesor consistiría en coordinar y orientar el progreso del conocimiento, desde cómo acceder a la información, a analizarla y cuestionarla. Y los alumnos asumirían así el papel de verdaderos exploradores en el propio terreno sobre el que están trabajando.

Resulta evidente que este modo de actuar representaría un auténtico revulsivo para la práctica educativa predominante en las escuelas.

En este sentido los profesores tienen la responsabilidad de enseñar a “aprender a aprender” a los estudiantes, de manera que éstos no se limiten a la adquisición pasiva de contenidos, sino que, asimismo, descubran un procedimiento que les permita acceder al conocimiento de forma cada vez más autónoma. El profesor se ocuparía de facilitar el **pensamiento reflexivo** de los alumnos sobre el desarrollo de su propio proceso de asimilación de los conceptos. Este paso constituye, como resalta Delors (Delors, 1996), uno de los pilares básicos en la educación de siglo XXI.

La sociedad de hoy en día, en la que está inmersa nuestro alumnado, y todos nosotros, es diferente de las sociedades anteriores, la **tecnología** lo invade todo, y mucha de la información que recibimos, sino toda, nos llega a través de medios tecnológicos.

En los últimos años debido a este gran acceso a las nuevas tecnologías, se han desarrollado nuevos valores y actitudes que ya son tomadas como propias y características de nuestra sociedad actual; y muchos de estos valores han sido adquiridos por esa información que recibimos a través de estos nuevos medios, por lo tanto debemos pensar que las informaciones influyen en nuestra sociedad y la cambian a su vez, después de haber sido adquiridas y asimiladas. ¿Pero ha sido de una forma consciente?, pues más bien todo lo contrario.

Hay que reflexionar y ser críticos con toda esa información, y a su vez tenemos que mostrar el camino que lleva a ese cuestionamiento y posterior razonamiento crítico en nuestros alumnos. Por tanto les debemos dar pautas a seguir para que no se pierdan en este maremagno de información que les invade. Antes de comenzar a adquirir esa información y su posterior análisis, deberíamos cuestionarnos dos puntos: La procedencia de esa información y una posible manipulación de la misma.

Al analizar la información en primer lugar nos tendríamos que cuestionar su procedencia y valorar a que sectores podría beneficiar. Debemos pensar que la información que se asimila influye en nuestra sociedad e incluso puede modelarla y cambiarla, por lo tanto el manejo de la información para alcanzar ciertos fines debe ser algo tenido en cuenta.

Los sectores más poderosos y dominantes manejan los principales canales y medios de producción de información. Porque hoy en día la información no sólo se genera, sino que también se produce, y es mostrada y retirada a la sociedad siguiendo normalmente unos intereses.La información puede ser manipulada u omitida en parte e incluso puede estar muy alejada de la verdadera realidad. Y de esto tenemos que hacer que sean conscientes nuestros alumnos antes de que asimilen esa información sin más.

La educación sobre la información es una asignatura pendiente en el profesorado de hoy en día y muy necesaria en la educación actual en esta sociedad. La idea de creer en aquello que nos llega sin hacer ningún cuestionamiento debe ser discutida y analizada dentro del entorno educativo. La verdad de la palabra escrita, que era asimilada en otras sociedades anteriores, ya debe ser cuestionada en nuestra sociedad actual a través del análisis de lo escrito o recibido. Esto supone el dotar al alumnado, y así a toda la sociedad, de una actitud crítica.

En nuestra actual vida cotidiana se han multiplicado de forma considerable los canales a través de los cuales nos llegan diferentes tipos de informaciones. El icono que engloba a toda estos métodos informativos por excelencia es sin duda **Internet**. Gracias a las redes telemáticas y en especial a Internet, en este inmenso océano de información es relativamente fácil, con la ayuda de potentes buscadores, encontrar un saber más o menos sistemático en cualquier ámbito del conocimiento y experiencia humana (Aguaded y Cabero, 2002). Pero aquí debería entrar el papel del educador, a través del cual el alumno tras haber adquirido una conciencia crítica y analizadora de la información, encontraría la información más útil.

Educar en la sociedad de red, discriminar informaciones vanas y analizar y discernir sobre aquellas que nos van a ser útiles, sería una de las tareas a realizar por el profesorado dentro del entorno educativo que nos acontece actualmente. Todo esto llevaría a un **consumo crítico de información** para poder sacarle el máximo provecho. La educación ha de ser el arma empleada como vía de escape ante esa avalancha informativa.

Por tanto uno de los procedimientos que deben utilizarse en el entorno educativo de hoy en día es “Saber hacer, saber pensar”, cuya finalidad básica sería “aprender a aprender” con el propósito de poder llegar a realizar un consumo crítico de la información y que esta información se convierta en un posterior conocimiento positivo y útil.

Bibliografía citada y consultada:

- WHITIN Philips and WHITIN David, ”Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos”. España, Gedisa 2000
- AGUACED GÓMEZ, J.I .y CABERO ALMENARA, J.”Educar en red. Internet como recurso para la educación”. Málaga, Aljibe 2002
- DELORS Jacques, “La educación encierra un tesoro”. (Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI). Madrid, Santillana 1996
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio. “Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje”. Archidona, Málaga, Aljibe, 1999

Rosa María Moreno Sánchez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE EL/LA ORIENTADOR/A EN PRIMARIA Y EN SECUNDARIA EN ANDALUCÍA

Rosario Bellido Fernández

¿Qué prefieres: ser orientador/a de un E.O.E. o de un Departamento de Orientación? Ahora que los orientadores/as que hemos trabajado habitualmente en los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria hemos pasado a desarrollar nuestras funciones también en los Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.) en Infantil y Primaria, nos planteamos continuamente esta pregunta, haciendo comparaciones entre estas dos opciones. Este planteamiento, que es inevitable cuando cambias radicalmente tu trabajo, va más allá de una mera reflexión puesto que pronto tendremos que elegir destino y pesarán en esta decisión las conclusiones a las que lleguemos en nuestra práctica.

La figura del orientador de Secundaria ha evolucionado y ha cambiado más que la del orientador del E.O.E. a pesar de que los primeros sean más recientes y vinieran de la mano de la LOGSE han conseguido que su perfil evolucione mucho más. Han pasado de ser los "pakistaníes" a ser una figura tenida en cuenta en el centro, superando el tradicional rol de bata blanca. Sin embargo, esta evolución no ha sido paralela en Infantil y Primaria. En esta última, el orientador/a sigue siendo solicitado a demanda para evaluar y diagnosticar a pesar de que se impulsan desde la administración actuaciones por programas.

En esta evolución, como hemos dicho, puede haber influido el hecho de que los orientadores de los E.O.E. seguimos siendo figuras externas al centro, consideradas como tal por los profesores/as, los alumnos/as/as y las familias. En el trabajo diario esto supone no tener un lugar adecuado para trabajar, con un espacio, un ordenador, materiales y trabajar como nómadas con nuestras maletas de un colegio a otro.

Incluso la normativa ha evolucionado de forma diferente. Por ejemplo, en secundaria desde el 27 de julio de 2006 dos órdenes (sobre el POAT y sobre los D.O.) regulan nuestras actuaciones, concretando aspectos que venían demostrándose como deficitarios en la anterior Orden de 17 de julio de 1995. Actualmente, en primaria, podemos consultar una orden aún en borrador que regularía la acción tutorial y parte de las actuaciones de los orientadores de referencia. Hasta que esta orden se publique todavía seguimos guiándonos por un Decreto del año 1995 (Decreto 213/95) que ha sido modificado parcialmente en el año 2003 (por el Decreto 39/2003 y por las Órdenes de 7 julio y 23 de julio). Para compensar estas carencias la D. G. de Participación y Solidaridad ha regulado determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los E.O.E. mediante varias instrucciones (28 de julio de 2006 y 28 de junio de 2007).

El trabajo en los Equipos de Orientación Educativa tiene también sus ventajas; por ejemplo, el trato con ellos es muy satisfactorio porque los niños/as suelen ser muy cariñosos, aún te respetan y tienes la sensación de que tus actuaciones pueden tener utilidad, puedes ver un avance importante en ellos cuando terminan la etapa de primaria. Sin embargo, a veces, en secundaria esto no ocurre y tenemos la impresión de "llegar tarde", planteamos caminos que en muchas ocasiones no terminan, los alumnos/as siguen sin aprender y no vemos el fruto de nuestro trabajo.

Otra de las diferencias entre estos dos trabajos es sin duda la relación con nuestros compañeros. Por un lado, cuando formas parte de un centro compartes más horas, desayunos, reuniones, evaluaciones y eres uno más, por lo que encuentras amistades incluso personales que hacen más agradable el trabajo. En infantil y primaria esta relación es mucho más difícil porque acudes a un mismo centro, en el mejor de los casos, dos días a la semana, los profesores suelen estar siempre en clase y no tienes oportunidad de conocerlos ni siquiera a todos/as. Por otra parte, lo compensamos con el trabajo en equipo en la sede; aunque éste se reduzca a un día a la semana encuentras apoyo en iguales que en secundaria tienes únicamente cuando acudes a un grupo de trabajo o a reuniones de coordinación.

Por último, el trabajo diario en un Departamento de Orientación es mucho más variado que en un E.O.E. Aunque compartamos en la normativa los mismos ámbitos de intervención, en la práctica la realidad es muy diferente. En el primer caso nuestra actuación diaria conlleva reuniones con tutores/as, la tutoría de diversificación, la atención individual a alumnos/as y sus familias, coordinación con los equipos directivos, impartir la materia de psicología, etc. En el segundo caso la realidad es que nos pasamos el curso evaluando niños/as, haciendo informes y dictámenes.

En ambos casos seguimos desbordados por el trabajo, nos falta tiempo, no siempre se reconoce nuestro trabajo pero seguimos intentando hacerlo lo mejor posible, adaptándonos a los cambios continuos y consiguiendo pequeños logros día a día. Siempre con la esperanza de que algún día nosotros también estemos plenamente integrados en el sistema educativo y completamente normalizados.

Hasta que lo consigamos nos parece positiva la experiencia de trabajar en las dos etapas, ya que así se extinguen viejas rencillas existentes entre dos bandos que no lo son, puesto que somos profesionales que nos damos el relevo y también nos ayuda a encontrar soluciones a dificultades eternas (como por ejemplo, el bajo nivel de competencia curricular y de hábitos de estudio con que los alumnos/as llegan a secundaria, los bajos porcentajes de titulación en ESO, la falta de respuesta a la diversidad, etc.) evitando culparnos unos a otros.

Rosario Bellido Fernández

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 324

Diciembre 2007

OÙ ARRIVE-T-ELLE, L´INFLUENCE DE LA PRÉCIOSITÉ ?

Sandra Estrella García

« Venir en visite amoureuse avec une jambe toute unie, un chapeau désarme de plumes, un teste irrégulière en cheveux (...) Mon Dieu !quels amants sont cela ! » Les Précieuses ridicules Extrait du Premier Acte, Scène IV

INTRODUCTION :

Nous allons aborder dans ce document l´origine du terme préciosité, sa naissance, ses caractéristiques ainsi que son influence postérieure dans de différents aspects de la société et la littérature du XVIII au XX ème siècle.

D´après le dictionnaire Larousse, la préciosité désigne « un comportement affecté. C´est un terme en rapport avec les sentiments, faire paraître des sentiments que l´on n´éprouve pas, se conduire d´une façon qui n´est pas conforme à sa situation réelle »

Le terme « préciosité » naît dans les salons du XVII siècle quand les femmes commencent à revendiquer leur place dans la société et une position d´égalité par rapport à l´homme. C´est pour cela qu´en plus de définir ce terme comme un mouvement littéraire et intellectuel, nous pouvons déjà apprécier les germes d´une certain **féminisme.**

Mais comment sont-ils ces lieux où s´est développée la préciosité ? Ce sont des salons, ce sont les berceaux où l´on discutait de la qualité de la langue, on écoutait les écrivains lire leur nouvelle œuvre, on y parlait de l´amour et on y jouait à des jeux de société.

L´INFLUENCE DE LA PRÉCIOSITÉ.

1) La première influence que nous allons décrire c´est l´habitude de se rejoindre dans les salons pour aborder un sujet, cette habitude va continuer jusqu´au XVIII siècle quand les philosophes des Lumières discutaient à propos d´un système social, politique et religieux qu´ils mettaient en question. C´est une moeur qui s´est propagé jusqu´à nos jours.

2) La deuxième influence que nous citerons c´est l´apport de la préciosité à l´orthographie et au lexique. Si nous devons tenir compte de l´usage de périphrases hyperboliques, de métaphores recherchées, ce n´est pas moins vraie qu´on doit aux Précieux un projet de simplification orthographique. Nombre de leur rectification on été retenues par le dictionnaire de L´Académie française qui les a suivies : autheur ? auter, respondre ? répondre.

3) Nous avons déjà évoque le rapport entre la préciosité et le mouvement féministe. Leur rejet de la supériorité masculine et la proclamation de la liberté, leurs révoltes aux impositions qui supposent le mariage, beaucoup de leurs rêves se répètent dans les héroïnes de quelques romans du XIX et du XX siècle. Prenons l´exemple de Mme Bovary de Flaubert et faisons attentions à ses rêves, à ses idéaux : « Un homme, au contraire, ne devait-il pas tout connaître, exceller en des activités multiples, vous initier aux énergies de la passions, aux raffinements de la vie, à tous les mystères ? « Madame Bovary de Flaubert. Extrait de la première partie, chapitre VII page 92.

4) Finalement, les Précieuses ont marqué aussi la mode. Le costume pour l´homme et pour la femme est chargé de rubans, plume, elles portaient de taffetas noirs collés où l´on volait attirer le regard. Ce goût pour la mode est aussi présent chez Mme Bovary : « Son voyage à la Vaubyessard avait fait un trou dans sa vie, à la manière de ces grandes crevasses qu´un orage, en une seule, nuit, creuse quelquefois dans les montagnes. Elle se résigna portant ; elle sera pieusement dans la commode sa belle toilette et jusqu` à ses souliers de satin, dont la semelle s´était jaunie à la cire glissante du parquet » « Madame Bovary de Flaubert. Extrait de la première partie, chapitre VIII page 109

CONCLUSION.

D´après moi, la Préciosité marque la société du XVII siècle parce que les femmes acquièrent un rôle qui aurait été impensable à des époques précédentes. Ce terme jouit aussi d´une importance incontournable dans la culture de notre société parce qu´il permet que le rôle des femmes puisse s´équiper à celui des homme

BIBLIOGRAPHIE.

- Mireille Huchon, Histoire de la langue française, le Livre de poche, Paris, 2002
- Ambroise Firmin. Didot, Observation sur l´orthographe, ou orthographie, française depuis le XVe siècle jusqu`à nos jours. Paris

- Flaubert. Madame Bovary. Editions Gallimard, 2001

PAGES WEB

http://fr.wikipedia.org/wiki/
http://membres.lycos.fr/tranquang/preciosite.html?

Sandra Estrella García

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 326

Diciembre 2007

LAS PRESENTACIONES COLECTIVAS

Sara Rodríguez Ruiz

La era de los medios de comunicación y los avances tecnológicos han llegado a nuestras vidas y nuestro sistema educativo no puede ser ajeno a ella.

En su origen el proceso de enseñanza aprendizaje se basaba en la comunicación entre quien aprende y quien enseña. Esta comunicación hasta hace poco tiempo era eminentemente verbal, con el descubrimiento de la imprenta pasó a ser compartida con la comunicación oral, esto provocó grandes cambios en las metodologías y objetivos establecidos en el sistema educativo. Actualmente nuestra sociedad está inmersa en un mundo basado en los medios de comunicación y por ello el sistema educativo ha tenido que hacer frente a este nuevo reto que avanza cada segundo.

El docente que se preste a la utilización de los recursos comunicativos de su alcance podrá lograr que sus alumnos adquieran el contenido de sus mensajes de diversas formas y lenguaje, logrando una comunicación significativa y relevante. (Martínez, 1999; Barroso, 2006)

Entre los medios audiovisuales que tradicionalmente han adquirido una presencia casi constante en los diferentes sectores educativos ha sido el retroproyector. Debido a una serie de motivos entre los que podríamos apuntar su facilidad técnica de uso, la posibilidad de ser utilizado tanto por el profesor como por el estudiante, la diversidad de medios que pueden proyectarse, la facilidad con que pueden diseñarse y producirse las transparencias. (Cabero, 1998)

En la actualidad los medios informáticos no sólo están sirviendo para el diseño y producción de las transparencias, sino también para su presentación, por medio de pantallas de cristal líquido que van apareciendo en las aulas como “pizarras digitales”, como ventanas abiertas a la posibilidad de presentar, tanto alumnos como profesores todos sus trabajos de una manera interactiva.

La comunicación es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La presencia de los medios de comunicación en el desarrollo cotidiano de nuestras vidas es, hoy en día, un hecho constatable. Su influencia en nuestros comportamientos y hábitos es algo innegable. Tal influencia implica un cambio en la percepción en la enseñanza, al tomar en cuenta en sus contenidos curriculares la técnica y tecnologías de la información como espacios de mediación.

En las últimas tres décadas, las experiencias en los distintos países han demostrado el gran potencial social y pedagógico de los nuevos medios como recursos en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por ello hoy en día se considera que la pedagogía es inviable sin el reconocimiento del proceso de comunicación. (Sierra, 2000).

Educar es comunicar, es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de transmisión e intercambio que puede ser favorecido por la utilización de los nuevos recursos tecnológicos comunicativos que están a nuestro alcance. El principal interrogante al que nos enfrentamos es sin duda qué criterios, cómo utilizar, qué podemos ofrecer con ellos, y qué efectos podemos provocar en nuestros destinatarios con la utilización de dichos recursos didácticos.

El medio informático y las presentaciones colectivas:

El medio audiovisual que tradicionalmente ha adquirido una presencia casi constante en los diferentes sectores educativos ha sido el retroproyector. Debido a una serie de ventajas didácticas y de utilización (Cabero, 1998):

- Su manejo técnico es sencillo.
- Puede ser utilizado tanto por el docente como por el alumno.
- No hay que oscurecer el aula.
- El profesor puede estar situado frente los estudiantes y captar las reacciones ante la información transmitida.
- El material de paso que se puede utilizar es diverso y la imagen proyectada es mayor a igual distancia que en otros medios.
- Tiene un costo moderado.

La revolución Tecnológica que se está produciendo empieza a repercutir de manera ineludible en los dos grandes pilares de la sociedad industrial: el control y tratamiento social de la información y los mecanismos tecnológicos e ideológicos de la comunicación.

Esto provoca que los profesionales de la enseñanza tengan la necesidad de revisar algunos planteamientos comunicativos, que hasta hace poco tiempo eran los reyes de la casa y que ahora empiezan a ser destronados, no por su desuso sino porque tienen otros

competidores. Los parámetros de la enseñanza presencial empiezan a tambalearse y con las Nuevas Tecnologías se abre paso a nuevos caminos para la transformación de este modelo y surgimiento de "la educación a distancia".

Uno de los medios audiovisuales que se están utilizando cada vez más en las aulas es el ordenador. Ello es debido a ventajas como:

- Su fácil manejo.
- La posibilidad de ser utilizados tanto por los profesores como por los alumnos.
- La diversidad de medios que puede llegar a aglutinar.

Por ello podemos decir que las **presentaciones colectivas son documentos informáticos que pueden incluir una diversidad de elementos**: textos, sonidos, animaciones, imágenes estáticas, imagines dinámicas, fragmentos de vídeos,...; aunque en la mayoría de los casos las presentaciones realizadas por los docentes y alumnos no pasan de incluir textos e imágenes estática.

Como es lógico suponer para su producción necesitamos un ordenador en entorno **PC o Mac,** y **cualquier software de diseño gráfico**. Así mimo debemos asegurarnos que el ordenador tenga la suficiente potencia en la memoria RAM y ROM para poder permitirnos combinar una diversidad de sistemas simbólicos. Las características de estos medios son también necesarias durante la presentación, para favorecer la aparición rápida en la pantalla de los mensajes, y evitar, por tanto, interrupciones molestas durante la presentación.

En cuanto al software, puede ser utilizado una diversidad de ellos, "a priori" todos los específicamente destinados para el diseño gráfico. Entre ellos podríamos citar el PowerPoint, Corel Presentation, Harvard Graphics, Multimedia Toolbook,.... La elección de uno u otro, dependerá de una serie de factores que van desde la habilidad del usuario en el manejo de los equipos informáticos en general y del diseño gráfico en particular, hasta la capacidad del ordenador que dispongamos y las necesidades técnicas de presentación que tengamos.

No podemos olvidar que **el fin de las presentaciones colectivas es el de poder comunicar a un público más o menos amplio**, por lo que en cuanto a los medios necesarios para su presentación, podemos restringirnos a tres: los monitores o receptores de televisión, las pantallas de cristal líquido, los videoproyectore y pizarras digitales.

En concreto las pizarras digitales es el más novedoso y tienen gran importancia para los centros TIC, dotados de un ordenador por cada dos alumnos o al menos un aula de uso común donde existan ordenadores conectaos en red. En estos centros se utiliza la Pizarra digital, que facilita la proyección de una unidad temática o recurso didáctico a todo su grupo de alumno y que este pueda participar de la propuesta proyectada.

A continuación os proponemos que coloquéis el ratón sobre una dirección Web y presionéis la tecla Control y hagáis un clic con el ratón, para seguir el hipervínculo, o bien copiéis la dirección en un navegador. Ambos caminos os llevaran a dos curiosos ejemplos de las pizarras digitales llevas al ámbito educativo.

www.youtube.com/watch?v=14MuRAhniG4
www.youtube.com/watch?v=rrbDkVlhT74&mode=related&search=

Diseño de la presentaciones colectivas.

La primera fase, el diseño, consiste básicamente en el análisis de la situación, determinar el plan y la temporalización del proyecto, recoger la documentación necesaria para su elaboración, finalizando con la concreción de las ideas a realizar en un guión. El análisis de la situación nos debe llevar a reflexionar sobre una serie de aspectos básicos que repercutirán en la selección de los contenidos, en la concreción o profundización que les demos a los mismos, ello en función de los objetivos que queramos alcanzar y las características del público receptor del programa.

Para un buen diseño de presentaciones colectivas como material didáctico debe tenerse en cuenta:

- Las características de los alumnos a los que va dirigida.
- El número de alumnos y la sala donde se desarrollará.
- Contenidos a transmitir.
- Objetivos que se pretenden alcanzar.
- Desde donde partimos, ideas previas de los alumnos.
- El tiempo que disponemos para la presentación.
- Los medios con los que disponemos.

Es conveniente que antes de comenzar el proceso de producción utilicemos algún tipo de estructura para organizar el guión y expresar las ideas que posteriormente van a aparecer. Y a la hora de su producción debemos de tener en cuenta una serie de principios que sintetizamos en:

- Sencillez.
- Tamaño de la letra y de los elementos gráficos utilizados.
- Combinación del color.
- Flexibilidad.
- Núcleo semántico del espacio textual visual.
- Incorporación de elementos animados y audiovisuales.
- Sonidos**.**

La excesiva colocación de información, es decir, la saturación de la imagen, traerán adicionalmente una serie de problemas, que irán desde la dificultad lectora de la imagen presentada, hasta el olvido del profesor por parte del estudiante, convirtiéndose la sesión en una mera copia de apuntes por parte del estudiante, lo cual por otra parte es absurdo ya que la información puede serles ofrecida tanto en papel, como por medios informáticos.

Aunque no existen reglas fijas para determinar el número de líneas, ni de los conceptos que son aconsejables incluir en las de presentaciones colectivas que analizamos, si puede servirnos como orientaciones generales las siguientes:

- Hacer referencia a una única idea.
- Resaltar exclusivamente los aspectos más interesantes.
- No utilizar más de seis líneas.
- Utilizar términos concisos y claros.

Otro de los aspectos básico a tener en cuenta a la hora de su realización, es que puedan ser observados por todos los receptores de la sala, y para ello es de gran importancia tener en cuenta el tamaño de la letra y de los gráficos que utilizaremos.

Podemos concluir con la idea de que la integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación supone un nuevo reto para los centros educativos que debemos asumir adjuntando los ingredientes necesarios de formación y motivación del profesorado.

La escuela actual no puede ni debe ignorar los diferentes recursos que la nueva sociedad de la información y del conocimiento pone a nuestra disposición, la formación de nuestros alumnos y alumnas debe adaptarse a las futuras demandas que provienen de una sociedad cada vez más dependiente de los avances tecnológicos.

Integrar los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la cotidiana labor docente se ha convertido en una demanda social, una necesidad para los docentes, un derecho para los alumnos y una obligación para las administraciones educativas.

El ser un buen profesional en
esta materia esta en nuestras manos.

ANEXO: BIBLIOGRAFIA.

- Capítulo 5º (Julio Barroso Osuna, Rosalía Romero Tena) del libro: "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación".
- www.educa.madrid.org/portal/c/contents/several_contents/view_resource?ontentId=13173&layoutId=12.33&portletId=101&p_p_id=101&p_l_id=12.33
- http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/nov01/JCA5.htm
- www.youtube.com/watch?v=14MuRAhniG4
- www.youtube.com/watch?v=rrbDkVlhT74&mode=related&search=

Sara Rodríguez Ruiz

NO SOY MEJOR NI PEOR QUE TÚ... SÓLO DIFERENTE

Sebastián Uncala García

Mi nombre es Siomara, tengo 9 años y mucho miedo, sí he dicho miedo. Tengo miedo ya que ir a la escuela para mí es un tormento, puesto que los chicos de mi clase abusan de mí, me pegan, me escupen, me insultan y acaban con mi dignidad. ¿Qué por qué te preguntas? Pues simplemente porque soy diferente a ellos.

Todo empezó cuando mi familia y yo tuvimos que emigrar de Sidi Ifni una ciudad de unos 20.000 habitantes al suroeste de Marruecos. La base económica de mi pueblo es la pesca, con lo cual ya podréis imaginaros en la situación socio-económica que están mis paisanos. Al emigrar a España elegimos Sevilla como ciudad en la que poder instalarnos y acomodar nuestras vidas, pero sin embargo a mí me la están quitando y arrebatando, y todo porque soy diferente.

Cuando llegamos a Sevilla, mis padres buscaron un Centro de Educación Infantil y Primaria Público en el que pudieran aceptar a mis tres hermanos y a mí y gracias a Alá nos facilitaron muchísimos la adaptación. Hasta entonces todo parecía fácil y estupendo, ciudad nueva, casa nueva, compañeros nuevos... pero sin embargo mis compañeros me amargaron la vida y no llegaron a aceptarme porque soy diferente a ellos.

Mi familia y mis maestros no sabían nada respecto al tema, hasta que un día no pude más y se lo tuve que decir a mis padres, me sentí desahogada. De inmediato se pusieron en contacto con mi tutora, Magdalena, y empezó a tomar medidas respecto al tema.

Lo primero que hizo mi maestra fue crear unas fichas de seguimiento de observación, en la cual apuntaba los distintos comportamientos que ella fuera captando de mis compañeros hicieran a mi persona, afectos, emociones, respuestas, vocabulario, formas de hablar y tratar... En esa observación ya detectó que serie de alumnos eran los que no me estaban respetando simplemente por ser diferente, y pudo ver como esos alumnos iban variando de actitudes a lo largo del proceso didáctico que empleó.

El martes, siguiente jornada escolar, cuando mi maestra llegó a clase nos puso un vídeo que ella había seleccionado, en el que se observaban imágenes de personas de distintas culturas y lugares del mundo en situaciones económicas-sociales desfavorables y hasta el punto de verse obligado a emigrar a países desarrollados para tener una vida mejor. Tras ver el vídeo, la señorita nos formó en pequeños grupos de 5-6 niños y nos hizo unas preguntas en las que contestaríamos en grupo. Preguntas como: ¿Son estos niños iguales a ustedes? Razona tú respuesta. ¿En qué se diferencian? ¿Son personas como ustedes? ¿Merecen lo mismo? ¿Pensáis que lo tienen? ¿Tratamos a los compañeros que son diferentes a nosotros de la forma adecuada?

En las respuestas a esos interrogantes hubo respuestas muy variadas, pero generalmente mis compañeros se daban cuenta de que se estaban equivocando conmigo, que yo realmente por tener otra cultura y venir de otro sitio no era peor ni mejor...solamente diferente.

Al día siguiente la maestra dividió la clase en cuatro grandes grupos: Europa, Asia, África y Sudamérica y nos dio a la clase unas cartulinas de colores y unas fotografías seleccionadas por ella previamente. Cada grupo tuvo que pegar las fotografías en su respectiva cartulina. A continuación nos dijo que escribiéramos con las ideas que fuera aportando cada miembro del grupo, cómo viven las personas en ese continente seleccionado, (situación socio-económica, situación laboral, enfermedades, hambre, guerras...) y al finalizar cada grupo fuimos exponiendo en la pizarra nuestro mural, para terminar colgándolos en la pared de la clase. Este día lo recuerdo con mucha felicidad, ya que muchos de mis compañeros empezaron a hablarme y preguntarme cosas sobre mi país, me sentí como el centro de las miradas, esta actividad subió mi ego y mi autoestima. Algunos de mis compañeros se quedaron conmigo en el recreo para hablar sobre como era mi vida en mi ciudad y porque vinimos a Sevilla.

El jueves, la tutora nos puso para empezar la clase, música española, asiática, sudamericana y música marroquí. Trabajamos por grupos una coreografía utilizando los distintos tipos de música y la tuvimos que representar en la clase. Al finalizar cada baile toda la clase respondía con un gran aplauso. Pude observar como mis propios compañeros iban aprendiendo a respetar a los demás, incluso a mi misma aunque sea diferente, y ver como ellos se lo podían pasar bien bailando conmigo, jugando, o incluso haciendo un trabajo como puede ser un mural. En el recreo me preguntaban cosas culturales de mi país, me preguntaban por la música, los edificios, la comida...Cada día que pasaba me sentía mejor, me estaba sintiendo como una más de la clase.

En el último día de la semana, mis compañeros me trataban como a una más, y en los recreos querían que jugara con ellos, cosa que perduró durante toda mi vida escolar. Eso no se me olvidará jamás en la vida, todo lo que hizo “mi seño” Magdalena por mí, por hacer que mis “compis” me aceptarán y me integraran de una forma natural, incitada y motivada por las actividades realizadas en clase. A ustedes futuros maestros y maestras, quiero decirles que se aseguren de que sus alumnos estén integrados, porque cuando hay algún alumno que no lo está, es porque algo va mal, y esa persona esta sufriendo en soledad. Espero que os deis cuenta de los casos con rapidez, para tener más tiempo de actuar y no olvidarse nunca de la oveja descarriada, porque es la que más ayuda necesita. Ya soy feliz.

Sebastián Uncala García

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 330

Diciembre 2007

SI O NO DE LA ENERGIA NUCLEAR

Sergio Daniel González García

La energía definida según la Física como "la capacidad de realizar un trabajo" aunque de forma más general se puede definir como "la medida de la capacidad de un sistema para proporcionar trabajo por medios mecánicos o calor por medios no mecánicos" Siendo la nuclear resultante de la interacción de partículas subatómicas, con la formación de núcleos más estables.

ENERGÍA NUCLEAR (Fisión).

En los años cincuenta la energía nuclear prometía producir la electricidad " a un coste tan bajo que no merecería la pena medirlo". ¿Qué ha pasado con todo esto? Los enormes costes de construcción y mantenimiento de las centrales, los frecuentes fallos y paradas de los reactores, la sobreestimación de la demanda eléctrica, una mala gestión, los accidentes y los residuos radiactivos la han convertido en una fuente de energía problemática y controvertida.

De ser considerada como panacea de los problemas energéticos del mundo, ha pasado a ser considerada como el método más peligroso e inadecuado de producir energía. La construcción de centrales se ha paralizado en casi todos los países, y actualmente existe un debate abierto sobre su futuro.

Vamos a analizar a continuación cuál es el funcionamiento del reactor.

Al dividirse un núcleo de uranio-235, por el impacto de un neutrón, en dos núcleos más ligeros se libera energía y neutrones más rápidos, que si chocan con nuevos núcleos provocarán, su vez, la fisión (ruptura) de estos. Así, estamos ante lo conocido como reacción en cadena, que si se produce de forma muy rápida da lugar a una explosión atómica, debido a la gran cantidad de energía liberada en muy poco tiempo.

Para extraer el calor producido por las reacciones nucleares existen diversos diseños de reactores, en los que el más común es el refrigerado por agua ligera (H_2O). Por seguridad se utilizaran diversos circuitos independientes entre sí, de forma que se disminuyan las posibilidades de que la radiactividad salga fuera del reactor.

Aunque no presente ningún tipo de contaminación radiactiva, una central nuclear puede provocar impactos al afectar al microclima de la zona, haciéndolo más cálido y húmedo. Además, el agua de refrigeración incrementa la temperatura de los ríos donde va a parar, y puede alterar térmicamente los ecosistemas colindantes

El combustible nuclear se extrae a partir de grandes cantidades de mineral de uranio que se procesa para separar el isótopo uranio-235 del resto (por métodos físicos, ya que son químicamente indistinguibles). Después se enriquece añadiéndole plutonio-239 para mejorar la reacción de fisión, y con ello se fabrican las barras de combustible que serán utilizadas en los reactores.

Unos tres o cuatro años más tarde la concentración de uranio-235 es demasiado baja como para mantener la reacción de fisión, por lo que las barras se retiran y se almacenan en una piscina dentro del mismo reactor.

Cuando existen suficientes barras gastadas, éstas se trasportarán a las centrales de reprocesado, donde se extrae plutonio y otros isótopos de corta vida media. Los residuos restantes permanecerán activos al menos 10.000 años.

Actualmente se está investigando un proceso basado en otras reacciones de fisión (torio-233) que no se activan por sí mismas, conocido como amplificador de energía.

SITUACIÓN ACTUAL, DE CONSUMO.

- Necesidades Energéticas
  Promedio Mundial: 2000 Vatios / persona
  Consumo Total en los años 90 :5.000 millones x 2.000 x 1 Año = 10 TWa
  Supongamos un futuro en el que se dobla la población mundial.
  Consumo Total (XXI):10.000 millones x 3.000 x 1 Año = 30 TWa
  Se prevé que el aumento del consumo eléctrico mundial de se va a triplicar en el siglo XXI respecto de los años 90.

- **Es imprescindible cambiar el modelo energético debido a :**
  Sus Impactos: Cambio Climático

Escasez de fuentes no renovables. Para lo cual se deben:
Buscar alternativas viables que permitan la mejora de las condiciones del 3er mundo y de los excluidos del 1er Mundo, respetando el medio ambiente.
Cambios a gran escala en el modelo energético
Las nucleares ¿son o no son la solución?

SINGULARIDAD DEL SUMINISTRO ELÉCTRICO

La electricidad no es como el resto de bienes y servicios:

- **Suministro clave en sectores industriales y de servicios.**
- **Servicio de primera necesidad para una adecuada calidad de vida.**
- **Dificultad para diferir la demanda (Imposibilidad de almacenar la electricidad)**
- **Ausencia de servicios sustitutivos**
- **Por lo cual: La seguridad del suministro es un factor fundamental en la prestación del servicio eléctrico.**
- **La continuidad del suministro puede estar condicionada por decisiones de tipo estratégico:**

  - Modelo energético
  - Fomento y/o restricciones a la utilización de determinados tipos de energía
  - Política de abastecimiento energética
  - Modelo de sector eléctrico
  - Política de precios

- **Incremento de las necesidades eléctricas**

  - En España, desde los años 80, cada dos décadas el consumo de electricidad se ha incrementado en un 50%.
  - En España, en los últimos 5 años (2001-2006) el consumo de electricidad se ha incrementado en un 40%
  - El incremento potencial del consumo de energía eléctrica en el mundo en el periodo 2010-2025 es del 35%, duplicándose en los países en vías de desarrollo.

EVOLUCIÓN DE LA PUNTA DE DEMANDA HORARIA PENINSULAR

Más allá del 2007 continuará el crecimiento de la demanda .Basado en los ciclos combinados, energías renovables, cogeneración e incluso el carbón. Para lo cual se deberá fomentar el ahorro energético a través del incremento de la eficiencia en la generación y el uso racional de la energía.

La incertidumbre en la evolución de variables como demanda, precio y suministro del gas condicionarán las decisiones de inversión. Todo ello está mediando la búsqueda de otro nuevo valor energético complementario a la apuesta por energías renovables. Debiendo no descartar ninguna opción Tecnológica

FUNCIONAMIENTO MEDIO DE LAS DISTINTAS CENTRALES DE PRODUCCIÓN DE ELECRICIDAD ESPAÑOLAS

Se está intentando tomar un debate en torno a las opciones nucleares, dentro del marco del suministro energético.

La sociedad tiene derecho a saber por qué debe o no aceptar cualquier alternativa energética con información veraz, transparente, especificando pros y contras, así como sus posibilidades y alternativas.

Aunque nos encontramos hoy ante una nueva valoración de las cuestiones medioambientales, más allá de la naturaleza propia de cada tecnología o cada infraestructura energética.

La energía nuclear se desarrolla en pleno franquismo

- **Hasta la creación del CSN: La seguridad nuclear a cargo de la JEN: Juez y Parte.**
- **Construcción de El Cabril y gestión de residuos de alta: Nula participación pública.**
- **JAMÁS se ha podido manifestar la población sobre el modelo energético y/o las CCNN.**

CAMBIO CLIMÁTICO Y GRANDES PROBLEMAS

- Las centrales nucleares no emiten CO_2 , pero ¿Son una alternativa?
- Producen el 6% de toda la energía producida en el mundo y 16 % de la electricidad.

- Para ser alternativa, se debe multiplicar la producción por 7-10.
- Cambios tecnológicos que implica, sustitución de los combustibles fósiles en transporte industria etc.
- Residuos : Opciones para la Gestión. Sin tener en cuenta opciones delirantes como: enviarlos al sol, enterrarlos en la Antártida o en las fosas de subducción, arrojarlos al mar (prohibido por el protocolo de Londres desde 1986), etc. Existen alternativas contempladas hoy en día no exentas de grandes problemas. Almacenamiento en superficie-Enterramiento (entre 500 y 1000 m de profundidad)-Transmutación.

Clasificación

- Muy Baja Actividad:
  - Incidentes en acerías:
    - Acerinox, Los Barrios. (Cádiz, 1998).
    - Alcalá de Guadaira(Sevilla, 2001).
    - Sestao(Gipuzkoa, 2003).
    - Colas de minería (N).
    - Proceso de descontaminación de la antigua JEN (N).
    - Escape de la JEN en 1972.

- Baja y Media actividad:
  - Médicos e industriales
  - Materiales irradiados en Centrales Nucleares (N).

- Alta Actividad:
  - Combustible gastado (N).
  - Cabezas nucleares.

- Accidente de Chernovil
  - 150000 km^2 contaminados: Rusia, Bielorrusia y Ucrania.
  - 7,5 millones de personas afectadas.
  - Unos 200.000 muertos.
  - 30 km de radio evacuados.
  - La radiación se detecta hasta Francia y Norte de España (40% de la UE irradiada).
  - Aumento de cáncer de tiroides (factor 100 en niños, 60 en adolescentes,10 en adultos).Mutaciones(50% de l as personas en Mogilev, Bielorrusia) Coste de unos 240.000 Millones de euros.
  - Aunque Improbable, ¡Efectos Catastróficos!

- La Proliferación Nuclear
  - Extensión Nuclear: Más difícil el control por organismos como la OIEA de las tecnologías de doble uso.
  - El caso de Irán.
  - Uso del Pudel combustible gastado: Posibilidad de contrabando y de fabricación de bombas atómicas.
  - Fabricación de bombas sucias (convencionales recubiertas de material radiactivo).

PODEMOS PRESCINDIR DE LAS NUCLEARES.

- El Flujo de Potencia solar es 10.000 veces la potencia consumida en el mundo.
- La Energía Geotérmica es 1,6 veces la potencia consumida en el mundo.
- Cambios Tecnológicos Necesarios
  - Sistemas de Captación de la energía.
  - Energías Renovables en horas valle: Geotérmica y biomasa.
  - Almacenamiento: Sistemas combinados (eólica+hidraulica,...), producción de hidrógeno.
  - Cambios sociales
- Nueva organización de la sociedad y la economía.
- Potenciación del ahorro y la eficiencia.
- Problemas Económicos.
- Necesaria voluntad política.

A modo de conclusiones

- La energía es un bien escaso y lo será a medida que aumente el desarrollo humano.
- La única energía buena medioambientalmente es la que no se consume.

- La desinformación sobre las características (económicas, medioambientales...) de las energías es muy alta.
- Kyoto es hoy la prioridad, porque el CO_2 es un problema más urgente que cualquier otro asociado a otra energía.
- Los interlocutores y protagonistas del debate nuclear deben renovarse.
- No existe otro camino que no sea la formación de un escenario de consenso en el que centrar el debate sobre la energía nuclear y los grandes acuerdos sobre política energética.

Bibliografía.

- El libro de las energías renovables F. Jarabo, C. Pérez, N Elortegui, J Fdez.
- Colección ERA SOLAR.
- Foro Nuclear de la Industria Española

Sergio Daniel González García

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA ELABORACIÓN Y BUEN USO DE UN BOSQUEJO

Sergio Ortiz Zarco

Cuando se les pide que hablen en público, muchas personas emprenden la laboriosa tarea de escribir palabra por palabra lo que van a decir, desde la introducción el final. En el proceso quizá desechen multitud de borradores e inviertan largas horas.

¿Es así como prepara usted sus disertaciones?. ¿Le gustaría seguir un método más sencillo?. Pues bien, si aprende a elaborar un bosquejo, o esquema, ya no tendrá que ponerlo todo por escrito. De este modo dispondrá más tiempo para ensayar sus exposiciones, y así no sólo resultarán más fáciles para usted, sino más interesantes y motivadoras para los oyentes.

Analice, selecciones y estructure

Primero necesita un título que exprese la idea central que desea transmitir, además de indicar el ángulo desde el que va a abordar el asunto. No basta con un concepto amplio, como el que se expresaría con una sola palabra. En caso de que el título esté previamente fijado, analice con detenimiento las palabras principales que lo componen, y si la disertación se basa en una información impresa, estúdiela teniendo presente tal título.

Mientras da esos pasos, no deje de preguntarse: ¿Por qué es importante este asunto para los oyentes?. ¿Qué pretendo conseguir?. La finalidad no es solo abarcar el contenido o pronunciar un discurso atractivo, sino beneficiar de algún modo al auditorio. Cuando tal objetivo cobre forma, escríbalo y piense en él durante la fase de preparación.

Una vez que haya establecido lo que pretende conseguir y haya seleccionado un título acorde con ello, podrá efectuar una investigación más específica. Busque aspectos de particular interés para su auditorio. En vez de contentarse con generalidades, busque puntos concretos que sean informativos y prácticos. Asimismo sea realista a la hora de recopilar información. La mayoría de las veces tendrá que seleccionarla, pues contará con más de la que pueda emplear.

Determine qué puntos principales debe tratar a fin de desarrollar el tema y lograr su propósito. Estos compondrán la estructura, el esquema básico. ¿Cuántos habrá?. Puede que dos sean suficientes para una exposición breve, y cinco suelen bastar incluso para un discurso de una hora. Cuantos menos puntos principales haya, mejor los recordará el auditorio.

Después de pensar en el tema y en los puntos principales, estructure los datos que haya encontrado. Determine cuáles guardan relación directa con los aspectos clave, e incorpore detalles que añadan frescura a su discurso. Cuando seleccione ideas que apoyan los puntos principales, fíjese en los argumentos que proporcionan. Coloque cada elemento bajo el punto principal correspondiente. Descarte los datos que no encajen en ninguno (aunque sean interesantes), o archívelos para un uso futuro. Emplee sólo los más pertinentes. Si intenta abarcar demasiado, se verá obligado a hablar más rápido y su análisis será superficial. Es preferible transmitir con eficacia unos cuantos puntos de verdadero valor para el auditorio. No se exceda del tiempo asignado.

Ha llegado el momento, si aún no lo ha hecho, de estructurar la información, poniendo en orden lógico la multitud de datos recopilados. En función de lo que mejor convenga a su objetivo, puede optar por un sistema cronológico o temático, quizá haciendo una relación de causa y efecto o de problema y solución. No puede haber saltos bruscos entre las ideas, pues su auditorio debe pasar suavemente de una a otra sin toparse con lagunas difíciles de salvar. Las pruebas que aporte han de conducirlo a conclusiones lógicas. Al organizar los puntos, piense en el efecto que tendrá la disertación en su público. ¿Seguirá sin dificultad sus argumentos?. ¿Se sentirá impulsado a actuar en armonía con lo que usted pretende?.

A continuación prepare una introducción que despierte interés por el tema y que muestre a los presentes que va a decirles algo importante. Quizá le resulte útil poner por escrito las primeras frases. Por último elabore una conclusión motivadora y coherente con su objetivo.

Si redacta el bosquejo con bastante antelación, tendrá tiempo de perfeccionarlo antes de pronunciar el discurso. Puede que considere preciso respaldar determinadas ideas con algún dato estadístico, ilustración o experiencia. La inclusión de un suceso reciente o una noticia de interés local logrará que el auditorio capte mejor la importancia de su disertación. Cuando usted la repase, tal vez se percate de otros aspectos que podría adaptar a las circunstancias de sus oyentes. Este proceso de análisis y refinación es esencial para convertir información de calidad en un discurso eficaz.

Ciertos oradores necesitan más notas que otros. Sin embargo, si estructura la información en unos pocos puntos principales, elimina los datos que no lo apoyan y coloca las ideas en orden lógico, comprobará que, con algo de práctica, ya no tendrá que escribirlo todo. ¡Qué ahorro de tiempo puede suponerle este sistema!. Además, sus intervenciones serán cada vez de mayor calidad.

El uso de un bosquejo:

La idea de hablar basándose en un bosquejo, o esquema, suele poner nerviosas a muchas personas, quienes se sienten más seguras memorizando todo lo que tienen que decir o escribiéndolo en un papel.

Sin embargo, en realidad, todos hablamos diariamente sin la ayuda de un escrito. Lo hacemos cuando conversamos con la familia y con los amigos. Lo hacemos diariamente en nuestro trabajo.

¿Qué diferencia hay entre leer un discurso y pronunciarlo siguiendo un esquema?. El discurso leído facilita la precisión y el uso de un vocabulario acertado, pero es más difícil que llegue al corazón. Cuando leemos más de unas cuantas frases, solemos adoptar un ritmo y una inflexión que difieren del estilo de una conversación natural. Si centramos la atención en el papel más que en el auditorio, muchos de los asistentes no escucharán con tanta atención como si ven que nos interesamos en ellos y adaptamos la información a sus circunstancias. Para que el discurso sea verdaderamente motivador, lo mejor es improvisar las palabras a partir de un bosquejo.

Pero, ¿cómo cultivar la confianza necesaria para hablar basándose solo en un esquema?.

Organice las ideas. Para hablar a partir de un bosquejo, es preciso que organice las ideas. Eso no significa escoger las palabras que va a emplear. Solo quiere decir pensar antes que hablar.

En la vida diaria, la persona impetuosa quizá hable irreflexivamente y diga cosas que más tarde desearía no haber dicho. Otros divagan mucho, saltando de una idea a otra. Estas dos tendencias pueden evitarse deteniéndose y formulando un sencillo esquema mental antes de pronunciar la palabra. En primer lugar, tenga presente su objetivo, luego piense en lo que debe decir para conseguirlo y después empiece a hablar.

Un bosquejo de un discurso tiene que ser sencillo. ¿Cuánto debe incluir en las notas que usará para pronunciar un discurso?.

Tenga presente que el bosquejo sirve para recordar ideas. Puede escribir en él unas cuantas frases para usarlas como introducción. Pero después céntrese en las ideas, no en las palabras. Si expresa tales conceptos con la ayuda de frases, procure que estas sean cortas. En el bosquejo deben destacarse con claridad los puntos principales del discurso, escribiéndolos en letras mayúsculas, subrayándolos o resaltándolos con un marcador. Bajo cada punto clave incluya las ideas que utilizará en la exposición. Anote las ilustraciones que crea conveniente utilizar, además de citas que desee incorporar. En estos casos, los apuntes deben ser lo bastante extensos como para poder exponer datos específicos. El esquema le será más útil si presenta un aspecto pulcro y ordenado.

Cómo usar el bosquejo. Ahora bien, su meta no es solo preparar el discurso en forma de bosquejo, sino utilizar bien ese bosquejo.

El primer paso para emplear tal esquema es la preparación previa. Fíjese en el título, lea todos los puntos principales y piense en la relación que cada uno de ellos guarda con el tema. Tome en consideración el tiempo que puede dedicar a cada punto. Ahora regrese al principio y estudie el primero. Repase los argumentos, ejemplos, citas e ilustraciones que utilizará al desarrollar ese punto. Hágalo varias veces hasta que recuerde bien esta sección del discurso. Siga el mismo procedimiento en cada uno de los demás conceptos principales. Piense en lo que debe omitir, de ser necesario, para terminar a tiempo. Por último repase el discurso completo. Céntrese en las ideas en vez de en las palabras. No memorice la disertación.

Cuando pronuncie el discurso, es importante mantener un buen contacto visual con el auditorio. Si se vale de una ilustración, no la lea, sino explíquela como lo haría si estuviera hablando a unos amigos. No mire al esquema antes de pronunciar cada frase. Hable desde el corazón, y llegará al corazón de quienes lo escuchan.

Cuando domine el arte de hablar basándose en un bosquejo, habrá dado un paso muy importante para ser un buen orador público.

Sergio Ortiz Zarco

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

¿ES LA CONVIVENCIA ACTUAL DE NUESTRAS ESCUELAS LA MÁS CORRECTA?

Sergio Uncala García

Antes de todo lo primero que deberíamos manejar es una definición de convivencia para así darnos cuenta de que tema tratamos. Convivir es compartir con tus semejantes experiencias en las que ambos interactúan a la vez, por tanto, convivir trata de hablar y relacionarse. Una persona ha de convivir en muchos ámbitos a lo largo del día como puede ser en el trabajo, en el bloque de vecinos, en casa con la familia, etc. Y entre esos diferentes sitios, donde conviven nuestros hijos es en la escuela. Si conversan en la escuela, estamos construyendo la convivencia escolar; si lo hacemos en la sociedad, en la ciudad, estamos construyendo la ciudadanía, la convivencia democrática.

Una finalidad básica de la educación es aprender a convivir con el resto de las personas bajo un clima de respeto mutuo (Educación para la igualdad). Es cuestión de esforzarnos para dar lo mejor de nosotros mismos y tratar a los demás como nos gustarían que ellos nos tratasen a nosotros. Hacer que exista una igualdad entre hombres y mujeres, llevar a cabo una cultura de paz, son los retos que la escuela debe plantearse si quiere encontrar alternativas, positivas y constructivas, a los problemas escolares y sociales de este nuevo tiempo que nos ha tocado vivir.

Es cierto que la escuela, no tiene todas las respuestas a todos los problemas, pero sí que tiene algunas, y necesita que los niños de hoy busquen las otras... y el resto de la sociedad no dejar "tirados" a los profesores en la estacada en estas cuestiones, han de ser respuestas compartidas con el resto de los agentes sociales, especialmente de aquellos que están más directamente involucrados con la llamada violencia escolar, es decir, la salud, justicia e interior, bienestar social, sin olvidar obviamente a las familias, los ayuntamientos y organizaciones de la sociedad civil.

Para mejorar las cosas cada día un poco más, pasito a pasito, se están elaborando proyectos de mejora de la convivencia escolar en numerosas comunidades autónomas y en el propio Ministerio de Educación. Parece urgente este asunto debido al alto nivel de violencia que se está alcanzando por desgracia en nuestras escuelas. Es imprescindible elaborar un buen diagnóstico, actualizado y riguroso, sobre los principales problemas que están afectando a la convivencia escolar, para conocer sus causas, evolución, distribución territorial, por edades, por sexo... ya que toda información es poca para paliar esta insostenible situación a la que hemos llegado.

Cuando este todo más consensuado hay que intentar hacer una normativa totalmente detallada que no deje escapar nada ante las diferentes situaciones que se puedan presentar y así lograr que no salgan impunes los agresores que ya llevan bastante tiempo, por no decir demasiado, sembrando la incertidumbre y el miedo entre los alumnos, padres y profesores.

Un plan de convivencia escolar tiene también que sensibilizar, prevenir y evitar. Debe buscar de quién son las responsabilidades de cada sector de la comunidad educativa, a la sociedad en su conjunto, a los padres y a las madres o tutores, sobre la compleja problemática de la convivencia escolar, sin alarmismos, informando sobre los problemas con rigor, de manera positiva, constructiva y esperanzada. Hay que sensibilizar más y mejor a los padres y a las madres, como los primeros y principales responsables de la educación de sus hijos e hijas, (ya que muchos creen que es la escuela la que ha de educar, cuando lo que ha de hacer es enseñar porque para educar ya están los padres o tutores legales; la escuela hace un refuerzo, pero no se le puede dejar todo el peso de la educación a ésta. La familia ha de estar ligada y compenetrada con la escuela).

Actualmente existen coincidencias en reconocer deficiencias en el profesorado a la hora de saber abordar y tratar estos temas, pero es que nadie, reitero, nadie es capaz de asimilar aún como puede haber violencia en las aulas; este tipo de violencia que llega en la mayoría de los casos a topar con límites muy preocupantes, casi delictivos, y que por lo pronto nadie es aun capaz de atajarlo.

Es triste y penoso que un profesor que lo que hace es transmitirte conocimientos y valores para que seas mañana una mejor persona y alguien de provecho se levante con miedo por las mañanas pensando: -¿Qué es lo que me espera hoy en la escuela?

Para concluir creo que hay que ser conscientes TODOS a lo que estamos llegando, y debemos ser respetuosos con el prójimo, y aquí me gustaría introducir el concepto de pluralismo, que para mí es que ahí entran todos, los feos y los guapos, los delgados y gordos, los negros y menos negros, los que creen en Dios, Alá, o Tahir, ya que todos, vengan de donde vengan, crean en lo que crean, sean de un partido u otro, de un equipo diferente al tuyo; pero todos, al fin y al cabo todos, son como tu... personas, y por eso hay que respetar a todo el mundo para que todo el mundo te respete, y así entre todos podamos convivir en un mundo mejor.

Sergio Uncala García

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 337

Diciembre 2007

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ANÁLISIS DE LA LEY DE SOLIDARIDAD RESPECTO A LAS PROPUESTAS DE LA DECLARACION DE SALAMANCA

Sonia Casalváquez Párraga

La Declaración de Salamanca se aprobó el 10 de junio de 1994, y posteriormente, se desarrolló en la comunidad Autónoma de Andalucía la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación. Entre ambos documentos existentes algunas diferencias y semejanzas que a continuación vamos a analizar, en lo que respecta a la Atención a la Diversidad.

La Ley de Solidaridad demanda al sistema educativo un papel fundamental para la transformación social, dirigida hacia la pluralidad de los ciudadanos (alumnado) más desfavorecidos o que se encuentran en situación de desventaja social.

Este afán o propósito integrador que se pretende alcanzar, viene precedido por la Declaración de Salamanca y por las diversas leyes orgánicas educativas previas en materia de educación, que inspiran principios universales, tales como el acceso a la educación, contemplado tanto por instancias internacionales como por el Marco Constitucional, que prescriben a los poderes públicos a garantizar el Derecho a la Educación, facilitar la igualdad en el acceso al sistema educativo y actuar como motor de transformación social.

Es necesario, remarcar que tanto la Declaración de Salamanca como la Ley de Solidaridad subrayan la importancia de los agentes sociales que deben implicarse e impulsar la tarea educativa haciendo referencia no solo a la Administración Educativa sino también a la propia escuela, ONGs, asociaciones u otras organizaciones..., que forman parte del sistema social, el cual es fundamental para el reconocimiento y cambio de las distintas realidades y contextos sociales en los que interviene, así como, es necesario también para la planificación, aplicación y evaluación de la integración que propugna.

El interés por garantizar las necesidades educativas y sociales de todos los alumnos/as con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) es una constante en la Declaración de Salamanca, haciendo uso de la escuela ordinaria como herramienta para dicho logro, de ahí, su pretensión para activar y dinamizar a las instituciones políticas y educativas que enfaticen sus propósitos en la corriente integradora, recalcando la importancia de la colaboración y participación de todos los agentes sociales, sin olvidar la formación del profesorado como eje vertebrador de los objetivos propuestos en la misma.

Como consecuencia, la Ley de Solidaridad, establece medidas generales para lograr dicha integración, definiéndose como una Ley aplicada a la diversidad, que incorpora a todo el alumnado en situación de riesgo o exclusión. No obstante, esta diferencia se enmarca como excluyente, puesto que diferencia a la población con NEE, derivado de sus capacidades personales (física, psíquicas, cognitivas o sensorial), y al alumnado que se encuentra en situación de desventaja social (minorías étnicas, temporeros, del medio rural o urbano...), adoptando pues, un enfoque que se corresponde con las especificidades del alumnado para los que propone un diseño curricular individual, a partir del cual, tanto la escuela como los agentes sociales, se perfilan como agentes importantes para impulsar la descentralización en función de las necesidades, y dando cabida a la "escuela integradora" que tiene en su base los principios de la Declaración de Salamanca.

Así mismo, resaltar, la importancia de la Ley de Solidaridad, al situarse en primera línea de la política educativa que trata de buscar soluciones y dar una respuesta a los alumnos/as que presentan problemas o dificultades derivadas de su situación de exclusión en cualquiera de las modalidades citadas y acorde con los marcos internacionales y Constitucional.

A continuación, se presenta una síntesis de los aspectos en común que tienen ambos documentos:

- Se hacen "eco" de normativas internacionales, reafirmando el "Derecho a la Educación para todos".
- Tienen en cuenta toda la gama de características, intereses, capacidades y necesidades de los alumnos/as.
- No hacen distinciones por razón de género de sexo.
- Crean mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación del alumnado con NEE.
- Fomentan la participación de padres, asociaciones, organismos locales y organizaciones no gubernamentales, en la tarea educativa.
- Garantizan y potencian los programas de formación y especialización del profesorado.
- Estimulan a la comunidad educativa con el fin de promover la investigación, redes de intercambios y centros regionales de investigación y documentación.
- Incluyen los Principios de Normalización e Integración.

Es importante, recalcar que en la actualidad, la legislación educativa da un paso más en la atención de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como se establece en la recién aprobada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación, determinando que: "la atención integral al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los **principios de normalización e inclusión**." (Artículo 71.3). Es la primera vez que la palabra inclusión aparece en la normativa española, mostrando el interés y cambio de actitud como respuesta dirigida a Atender a la Diversidad del alumnado.

Sonia Casalváquez Párraga

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 338

Diciembre 2007

SCANDINAVIAN INFLUENCE ON OLD ENGLISH LANGUAGE

Susana Lopez Polo

The English language, like other languages, has underwent several influences of different peoples from other countries due to the living together with them. The first influence suffered by the language spoken in the British Isles was that of the Germanic tribes that settled in the country. After this, the presence of the troops of the Roman Empire brought with it its language also influencing mainly on the matter of religion, because many people were forced to convert into Christianism. Another influence was that coming from the Scandinavian language. Little by little, these Scandinavian people started settling in the British Isles and, in that way, living together with the native inhabitants. Finally, it is also of paramount importance to take into account the Norman invasion in Britain. These Normans were just Scandinavians settled in a North place of France called Normandy. Their presence in the country left a notable trace in the English language as well. However, what is going to be dealt with in this work is the presence of Scandinavians, commonly known as Vikings or Norsemen, in the British Isles and how they influenced on the English language. In adittion to this, some examples of Scandinavian influence on Old English will be shown taking a text as a reference.

The first Scandinavian invasions in Britain took place at the end of the eighth century and lasted until 850.

These people came mainly from Denmark and Norway. At the beginning, they only raided some parts of the country and came back to their homes. A massive invasion by the Danish was in 850, in which they captured important towns like London, Canterbury, and York. Invasions continued and, in 865, they went to conquer Ireland, the Scottish Islands, the Isle of Man, and parts of England's North-West. Apart from the mentioned occupations, the Danes colonised the North and East of Britain. Something remarkable is the fact that the Vikings quickly accepted Christianity and did not disturb the local population. However, in 878, the Scandinavian were involved in a battle against King Alfred, the battle of Ethandune, in which the foreign settlers were defeated. The reason for this battle was due to the newcomers had invaded most of England but especially because they invaded Wessex. Then the Danes abandoned Wessex and were ceded a line of eastern England from Chester to London called the Danelaw. This was named in this way because it was the land where the law of the Danes ruled. Nevertheless, Scandinavian invasions kept on increasing in scale and also Danish leaders ruled over England. The first example was when the Dane Svein crowned himself king of England after winning the battle of Maldon. Later his son Cnut would succed him in 1014 and Scandinavians would rule England about twenty-five years.

The language, the culture, and the society of the Vikings were very similar to those of the Anglo-Saxon tribes. The Scandinavian trace is not only found in the English language, but also in the society and in the way of living, although, as said before, a great similarity existed between the two peoples. The Scandinavian language influenced on English above all on daily life matters and not on culture, as Norman French would do later. The reason for this is that, in the period in which, as David Burnley said, "English and Scandinavian were in contact, the last one was never a literary language. Contact between the two languages took place in the spoken mode, and largely with reference to questions of immediate interest only to the local community. Most Scandinavian terms were adopted into English at the level of everyday communication and were barred from written expression both by the existence of a standardised form of English". That similarity of the two languages together with the similar custom and social organization facilitated the absorption of the newcomers in many parts of England. Furthermore, the living together of these two peoples made the Scandinavian vocabulary be included in the English language. As a consequence, many loan-words started to be used in English from the Old English period, and the presence of some Scandinavian terms still remain in present day English. In this section, the most remarkable examples of this Scandinavian influence used in the Old English period will be mentioned briefly.

These are the following loans:

- Formulaic phrasis (belonging to non-coloquial strata). They appear in legal language- **priþþ and griþþ** (peace and protection) ; **þweit nai** (strongly deny) ; **niþing** (outlaw) ; and in alliterative poetry- **glaum and gle** (merriment and revelry) ; **more and mynne**.
- Legal and administrative loans : **feo-laga** (fellow partner) ; **grid** (peace) ; **mal** (lawsuit) ; **utlaga** (outlaw).
- Military/nautical loans : **Brynige** (mail-shirt) ; **cnif** (knife) ; **lið** (fleet) ; **cnear** (small ship) ; **bað** (barque).
- Names of towns and villages : **by** (for towns) - Derby, Whitby ; **thorp** (for villages) – Linthorpe, Gawthorpe.
- Names of persons, patronymic suffix –son: **Johnson** (son of John) ; **Stevenson** (son of Steve).
- Scandinavian forms of the personal pronoun : third person plural- **þai/þei** ; **þaim/þam** ; **þair/þeir**
- Everyday life loans : fellow, bank, birth, egg, loan, sister, skill, skin, slaughter, trust, window, want.
- Prepositions : **till** (used in the sense of *to*, together with the present meaning) ; **fro** (equivalent of *from*) ; **though** ; **at** (used as a sign of the imperative).
- Phonological loan. The most important one to be enlightened is the introduction of the sound "sk" in place of the "sc" /sh/ giving place to some words in doublets: **OE shirt-**> skirt**; OE dish-**> disk.
- As regards spelling, it is noticed a replacement of "cn" with "kn" or "k", for intance: **cneo-** > knee; **cnif-** > king; **cynning-** > king.

The text to be analised in this paper is *The Battle of Maldon.* It can be thought that this text is full of examples of the Scandinavian influence. Unfortunately, we have to take into account that few Scandinavian borrowings are found in Old English texts. As mentioned before, this is the consequence of that exclusive oral relationship between English and Scandinavian people. However, a few examples will be shown.

þa þæt Offan mæg ærest onfunde,
þæt se eorl nolde yrhðo geþolian,
he let him þa of handon leofne fleogan
hafoc wið þæs holtes, and to þære hilde stop;
be þam man mihte oncnawan þæt se cniht nolde

wacian æt þam **wige,** þa he to wæpnum feng.
Eac him wolde Eadric his ealdre gelæstan,
frean to gefeohte, ongan þa forð beran
gar to guþe. He hæfde god geþanc
þa hwile þe he mid handum healdan mihte

bord and bradswurd; beot he gelæste
þa he ætforan his frean feohtan sceolde.
ða þær Byrhtnoð ongan beornas trymian,
rad and rædde, rincum tæhte
hu hi sceoldon standan and þone stede healdan,

and bæd þæt hyra **randas** rihte heoldon
fæste mid folman, and ne forhtedon na.
þa he hæfde þæt folc fægere getrymmed,
he lihte þa mid leodon þær him leofost wæs,
þær he his heorðwerod holdost wiste.

þa stod on stæðe, stiðlice clypode
wicinga ar, wordum mælde,
se on beot abead brimliþendra
ærænde to þam eorle, þær he on ofre stod:
"Me sendon to þe sæmen snelle,

heton ðe secgan þæt þu most sendan raðe
beagas wið gebeorge; and eow betere is
þæt ge þisne garræs mid gafole forgyldon,
þon we swa hearde **hilde** dælon.
Ne þurfe we us spillan, gif ge spedaþ to þam;

we willað wið þam golde grið fæstnian.
Gyf þu þat gerædest, þe her ricost eart,
þæt þu þine leoda lysan wille,
syllan sæmannum on hyra sylfra dom
feoh wið freode, and niman frið æt us,

we willaþ mid þam sceattum us to scype gangan,
on flot feran, and eow friþes healdan."
Byrhtnoð maþelode, bord hafenode,
wand wacne æsc, wordum mælde,
yrre and anræd ageaf him andsware:

"Gehyrst þu, sælida, hwæt þis folc segeð?
Hi willað eow to gafole garas syllan,
ættrynne ord and ealde swurd,
þa heregeatu þe eow æt hilde ne deah.
Brimmanna boda, abeod eft ongean,

sege þinum leodum — miccle laþre spell,
þæt her stynt unforcuð — eorl mid his werode,
þe wile gealgean — eþel þysne,
æþelredes eard, — ealdres mines,
folc and foldan. — Feallan sceolon
55
hæþene æt hilde. — To heanlic me þinceð
þæt ge mid urum sceattum — to scype gangon
unbefohtene, — nu ge þus feor hider
on urne eard — in becomon.
Ne sceole ge swa softe — sinc gegangan;
60
us sceal ord and ecg — ær geseman,
grim guðplega, — ær **we** gofol syllon."
Het þa bord beran, — beornas gangan,
þæt hi on þam easteðe — ealle stodon.
Ne mihte þær for wætere — werod to þam oðrum;
65
þær com flowende — flod æfter ebban,
lucon lagustreamas. — To lang hit him þuhte,
hwænne hi togædere — garas beron.
Hi þær Pantan stream — mid prasse bestodon,
Eastseaxena ord — and se æschere.
70
Ne mihte hyra ænig — oþrum derian,
buton hwa þurh flanes flyht — fyl gename.
Se flod ut gewat; — þa flotan stodon gearowe,
wicinga fela, — wiges georne.
Het þa hæleða hleo — healdan þa bricge
75
wigan wigheardne, — se wæs haten Wulfstan,
cafne mid his cynne, — þæt wæs Ceolan sunu,
þe ðone forman man — mid his francan ofsceat
þe þær baldlicost — on þa bricge stop.
þær stodon mid Wulfstane — wigan unforhte,
80
ælfere and Maccus, — modige twegen,
þa noldon æt þam forda — fleam gewyrcan,
ac hi fæstlice — wið ða fynd weredon,
þa hwile þe hi wæpna — wealdan moston.
þa hi þæt ongeaton — and georne gesawon
85
þæt hi þær bricgweardas — bitere fundon,
ongunnon lytegian þa — laðe gystas,
bædon þæt hi **upgang** — agan moston,
ofer þone ford faran, — feþan lædan.
ða se eorl ongan — for his ofermode
90
alyfan landes to fela — laþere ðeode.

This fragment of the poem The Battle of Maldon has been taken from a book by David Burnley, The History of the English Language.

Firstly, we find a Scandinavian word in line 26: **wicinga**. Its origin is the word vik which means “bay” or literally or literally “one who frequents bays”. The word **grið** (line 35) is also a Scandinavian borrowing which is colocated with the word **friað**. This use of these two words in the sentences appearing in lines 35-39 is a formula of Scandinavian legal origin : **grid fæstnian...niman frið**.

The phrase **Ongan ceallian þa ofer cald wæter** can be a phormulaic phrase paralled in Scandinavian literature. This suggests that it is a literary formula because of the use of the Anglian form **cald** rather than the West Saxon **ceald**. As regards **se eorl** in line 6, this word is a title equivalent to **ealdorman** here. In early verse it means « man, warrior », so it has been suggested that it underwent the influence of the Scandinavian **jarlr**.

Something curious found in the text is the presence of the preposition **æt** (line 10) functioning as a sign of the infinitive **wacian** « to weaken ». This is a Scandinavian influence, too.

Finally, some words are related to Scandinavian ones being orthographically similar and having similar origin, too. This is obvious due to the fact that these two languages, English and Scandinavian, belong to the same family of languages. As examples we have the following : **folc** (line 22), **grim** (line 61), **ageaf** (probably from **gefa** « to give »,line 44), and **fela** (« fellow », line 90).

The Scandinavian language was very important in the development of English, although we do not have to forget the relevant presence of French later, in the Middle English Period. The main reason for this quick adoption of Scandinavian features introduced into English was a matter of similar characteristics in both languages, custom, and society. This Scandinavian influence was not so forced by the Scandinavian leaders ruling over Britain as, in contrast, Normans imposed French in many fields, such as government, law, or education. Consequently, this situation that the English people underwent by the Scandinavian presence was not so dramatical and English was not replaced in the same way the Normans did with English.

BIBLIOGRAPHY

- Leith, D., A Social History of English, London: Routledge, 1983, 2nd. Ed.1997
- Lass, R., Old English (A Historical Linguistic Companion), Cambridge: Cambridge University Press, 1994
- Fernández, F., Historia de la Lengua Inglesa, Madrid: Gredos, 1982
- Bolton, W.F., An Old English Anthology, London: E. Arnold, 1963
- Burnley, D., The History of the English Language, London: Pearson Education, 1992, 2nd. Ed. 2000
- Klein, A., Comprehensive Etymological Dictionary of Language, Amsterdam: Elsevier, 1985, 2 vols.
- Hogg, R.M., general editor, The Cambridge History of the English Language, Cambridge: Cambridge University Press, 1992, Vol. II

Susana Lopez Polo

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 342

Diciembre 2007

HOW TO WORK WITH ATTENTIONAL PROBLEMS IN THE ENGLISH CLASS

Susana María Palma Pérez

The concept of attention implies many characteristics such as the amplitude and the intensity. But we must bear in mind that there are different types of attention problems that we must take into account in order to work with children that have these attention problems, giving them funny and warm activities which must be adapted to their age and their interests.

This is the main objective of this document; to propose different activities to work on the selective and divided attention problems in the English class and in different levels.

♦ **Selective attentional problems**

They will be activities in which the student must only be concentrated in one information source when doing the task, missing out the others that may interfere in this process.

✓ Point in the doll the following parts of the body: hands, legs, nose, lips, toes, knees and eyes.

✓ Find the message.
This activity consists in giving the students a sheet in which they have to guess some words by writing the previous letter to the letter given.

✓ Find the following words in the soup.

✓ Say the oral errors done by your partner
It´s an oral activity in which they have to discover the errors by doing a description:

I´ve got a pencils
My cat are brown
There are one car in the street.

✓ Find the drawing that is the same as the pattern.

♦ **Divided attentional problems**

They will be activities in which the student is able either to process different information sources or do two tasks at the same time.

✓ Bingo!!!.

✓ Listen and do the actions.

✓ I spy with my little eye something beginning with.....

It´s an oral activity to learn reinforce or review the alphabet. By the time we say the name of the letter, we show its writing. Students must say something in the class beginning with that letter.

✓ Simon says.

It´s an oral activity in which we are going to review colours and numbers for example.

"Touch colour red"
"Touch colour blue"
"Touch colour pink"
"Touch colour black"
"touch something green"
"Take something yellow"
"Point to number eight"
"Pooint to number twenty"

Susana María Palma Pérez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

A DIDACTIC UNIT IN ENGLISH: OUR SCHOOL!

Vanessa Sánchez Ortiz

This Didactic Unit has been created by me taking into account the interests and the initial evaluation of my pupils in the third grade.

In this unit, the importance of the Road Safety Education will have a relevant role. We enjoyed very much in this unit.

Title: "Pencil sharpener...'

Centre of interest: "School"

Duration: 8 sessions.

DIDACTIC OBJECTIVES:

- To identify classrooms objects.
- To recognize basic figures.
- To identify basic colours.
- To listen and follow instructions.
- To work in pairs.
- To use politeness formulae.
- To ask and answer simple questions.
- To be aware of learning by means of the self-evaluation process.

CONTENTS:

Oral and written communication (OWC):

Concepts:

- Vocabulary related to: colours, school objects, names, figures and politeness.
- To know the structures of questions about colours, names and school objects.
- To know the short answers: yes / no.
-

Procedures:

- To ask and answer simple questions about colours, school objects and names.
- To learn how to listen.
- To recognize figures and some written words.
- To listen and follow instructions.
- To use politeness formulae.
- To answer questions (yes / no and short answers).
- To say a chant.
- To do a simple self-evaluation.
- To work in pairs.

Attitudes:

- To enjoy working in pairs.
- To develop responsibility.
- To follow the instructions in a game.
- To show interest in their self-evaluation.

Sociocultural aspects (SCA):

- Politeness formulae.
- A chant in English.
- Basic English scholar aspects.

Education in values:

- Education for peace: Cooperation when working in pairs.
- Road Safety Education: traffic lights.

Interdisciplinary contents:

- Art: Cut and glue. Making a puppet.
- Music: to say a chant.

Evaluation criteria:

- Referring to OWC:

o To identify classrooms objects.
o To ask and answer about colours and names.
o To identify figures.
o To cooperate in pair work.

- Referring to Sociocultural Aspects: To use politeness formulae correctly.

FINAL TASK: 'A puppet.'

ACTIVITIES:

o ORAL:

- Look. Listen and repeat. (new vocabulary - realia)
- Listen and answer (yes / no questions)
- Point and say (objects)
- Listen and choose (the right picture)
- Find your partner (cards)
- Odd one out (word families – flashcards)
- Listen and colour (according to instructions)
- Listen. Bingo!. Read. (Completing the card)
- Draw and play (concentration game. Cards)
- Listen and draw (following instructions)
- Questionnaire (favourite colour of the class)
- Listen and do (TPR activity – giving instructions)
- Make a puppet. Talk. (In pairs. Presentation in class). Final Task.
- Say the chant: 'Pencil sharpener' (miming)

o WRITTEN:

- Read and choose (names – objects)
- Draw (reading and drawing)
- Picture gaps (writing according to the picture)
- Mixed-up lines (forming the sentences, according to the drawings)
- Draw, write and show (according to teacher's instructions – related to the new vocabulary)

o SOCIOCULTURAL ASPECTS:

- Using politeness formulae in class.
- The chant: *'Pencil sharpener'*
- Basic scholar aspects (such as timetable)

o REINFORCEMENT AND EXTENSION ACTIVITIES:

- Crossword (PC)
- Think and write! (words they remember about the new vocabulary)

- Words stairs (using the new vocabulary)
- Colour (the different school objects with the indicated colour)

Vanessa Sánchez Ortiz

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

CONNAÎTRE L'AFRIQUE FRANCOPHONE (1) : LE MAGHREB (ALGÉRIE, MAROC, TUNISIE)

Vincent Milhou

Etudier la francophonie en Afrique en classe de FLE permet d'élargir les horizons mentaux des élèves, de leur faire découvrir des cultures très différentes, d'inculquer des valeurs de tolérance et de solidarité, ainsi que de les faire réfléchir sur le thème de la pauvreté dans le Monde.

Voici donc des données à connaître pour traiter le sujet :

En Afrique, la présence de la langue française est due à l'époque de la colonisation, entre le milieu du 19ième siècle et les années 54/62 (décolonisation), de la part de la France et de la Belgique (RD du Congo, Rwanda et Burundi)

Les pays concernés par le Français sont les suivants : Maroc, Algérie, Tunisie, Mauritanie, Tchad, Mali, Niger, Burkina-Faso, Centrafrique, Sénégal, Gambie, Guinée-Bissau, Guinée, Togo, Bénin, Côte d'Ivoire, Gabon, Cameroun, Congo, RD du Congo (ancien Zaïre), Rwanda, Burundi et Madagascar. Ces pays représentent environ le tiers de l'Afrique, et se situent majoritairement dans la zone Nord-Occidentale et centrale du continent.

Le Français y est langue co-officielle, langue administrative et d'enseignement, cependant elle est rarement langue maternelle ou véhiculaire des populations. Dans chaque pays, le Français tient un rôle sensiblement différent, qu'il convient de détailler en fonction de chaque zone géographique.

Dans cet article, nous allons nous centrer sur la situation des trois pays de l'Afrique du nord (Maghreb) : Algérie, Maroc, Tunisie.

L'Algérie

L'Algérie est sans conteste le pays d'Afrique du Nord où le Français a connu sa plus forte implantation, phénomène dû à la colonisation de peuplement (les pieds-noirs, qui représentaient 10% de la population du pays avant l'indépendance en 1962) d'origine européenne. Cependant, le FLN, au pouvoir depuis 1962 n'a pas promu l'emploi du Français et a préféré privilégier l'Arabe. Le Français est aujourd'hui une des trois langues officielles du pays (Arabe, Tamazight –berbère-, et Français) : c'est la langue « cultivée », celle des médias indépendants et libéraux, ainsi que, comme tout le reste de l'Afrique francophone, la langue administrative et commerciale, aux côtés de l'Arabe. Les pieds-noirs ont développé en Algérie une façon de parler particulière : le « pataouète », mêlant lexique arabe, espagnol et français (par exemple : « un bourricot » pour dire un âne, le « flous » pour l'argent, etc).

Données géographiques, politiques et économiques de l'Algérie:

Géographie physique : le pays le plus vaste du continent africain, limitrophe du Maroc (à l'Ouest), de la Mauritanie, du Mali, du Niger (au Sud), de la Lybie et de la Tunisie (est), peut être divisé en trois zones : le littoral méditerranéen, qui concentre la très grande majorité de la population, les montagnes (Atlas et Aurès) qui séparent la région côtière du désert du Sahara, qui occupe la plus grande partie du pays.

Géographie humaine : 35 millions d'habitants environ. Population arabe (70%) et berbère (30%). Religion musulmane sunnite. Capitale : Alger. Ville importantes : Oran, Constantine, Annaba...

Economie : pays en voie de développement. Importance de l'agriculture : vin, agrumes, blé, mais surtout du secteur énergétique : pétrole et gaz naturel (70% du PNB, produit national brut).

Politique : après 25 ans de parti unique (le FLN), l'Algérie a connu depuis 1989 une véritable guerre civile entre partisans du FLN, libéraux démocrates et islamistes (le FIS, et le GIA : groupe islamiste armé). La République algérienne vit aujourd'hui une transition vers la paix et la démocratie.

Le Maroc.

Au Maroc, le Français est langue co-officielle aux côtés de l'Arabe. La colonisation a moins touché le pays qu'en Algérie, qui n'était qu'un protectorat français, mais les autorités ont, dès l'indépendance, privilégié le Français, langue obligatoire d'étude à l'école. Il convient de signaler aussi que l'Espagnol est pratiqué par la partie Nord du pays (Rif, Tanger, Tétouan).

Géographie physique : le Maroc est limitrophe de l'Algérie, fait 460.000 km 2. Au Nord-Ouest s'étend le Maroc atlantique, zone de plaines et de plateaux, au climat méditerranéen humide, qui regroupe les 2/3 de la population. Au Nord, le Rif retombe sur la Méditerranée, alors que la chaîne de l'Atlas divise les plaines atlantique du désert du Sahara selon un axe Nord-Est / Sud-Ouest.

Géographie humaine : environ 30 millions d'habitants. Population arabe (70%) et berbère (30%). Religion musulmane sunnite. Capitale : Rabat. Autres villes : Casablanca (4 millions d'habitants, soit la 2nde ville d'Afrique), Fès, Marrakech, Tanger…

Economie : Pays en voie de développement. Importance de l'agriculture (agrumes, fruits) et de la pêche. Secteur secondaire : phosphates, industries chimiques ; et secteur tertiaire : tourisme. L'axe Casablanca-Rabat constitue la principale zone d'activité économique.

Politique : le Maroc est une monarchie parlementaire, mais le roi exerce un pouvoir beaucoup plus étendu que dans les monarchies parlementaires européennes. A la mort de Hassan II en 1999, son fils Mohamed VI a promis d'accroître la démocratisation du Maroc. Cependant, la censure de la presse ou la montée de l'islamisme (PJD : parti de la justice et du développement) sont autant d'obstacles à la véritable démocratisation du pays.

La Tunisie.

La Tunisie, enfin, est le troisième pays francophone du Maghreb : le Français y est langue co-officielle, avec l'Arabe. La Tunisie est, depuis l'indépendance, spécialement « francophile ».

Géographie physique : Pays de petite superficie (160.000 km2), limitrophe de l'Algérie (Ouest) et de la Lybie (Sud), la population se concentre dans la frange du littoral méditerranéen. Le sud et l'intérieur correspondent au Sahara.

Géographie humaine : environ 10 millions d'habitants. Majorité arabe, religion musulmane. Capitale : Tunis. Autres villes : Sfax, Bizerte, Kairouan.

Economie : Pays en voie de développement. Agriculture : agrumes, blé, olivier. Industrie : Pétrole et phosphates. Le tourisme est devenu le premier secteur économique du pays.

Politique : après 30 ans de gouvernement du président Bourghiba (1957-87), la Tunisie a opté pour une économie libérale, et la démocratisation du pays. La Tunisie a toujours été un modèle démocratique pour le reste de l'Afrique, malgré certaines dérives autoritaires des gouvernements en place.

Vincent Milhou

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 348

Diciembre 2007

CONNAÎTRE L'AFRIQUE FRANCOPHONE (2) : AFRIQUE OCCIDENTALE ET ÉQUATORIALE

Vincent Milhou

Dans cet article, nous allons aborder la situation des pays francophones d'Afrique subsaharienne. (voir article 1 : le Maghreb Francophone)

1. Géographie de l'Afrique Saharienne et Subsaharienne: géographie physique, humaine, économique.

L'Afrique fancophone peut être divisée schématiquement en 3 grands ensembles:

a) Zone désertique et semi-désertique : le désert du Sahara couvre la presqu'intégralité de la Mauritanie, et toute la partie Nord du Mali, du Niger et du Tchad. C'est une région de très faible peuplement. Les populations touareg, maures et peuls sont nomades ou semi-nomades et vivent principalement de l'élevage. l'Islam est la seule religion.

b) Au Sud du Sahara, Afrique tropicale : *(Sud de la Mauritanie, du Mali, du Niger, du Tchad, République Centrafricaine, Nord du Cameroun, Sénégal, Gambie, Guinée, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Togo, Bénin.)* Dans cette zone il y a opposition entre la saison sèche, en hiver, et la saison des pluies, en été. Au Sud du Sahara, plusieurs fleuves, au débit irrégulier, permettent l'agriculture : le fleuve Sénégal, le Niger, la Volta (Burkina Faso) et le lac Tchad.

La forêt a été en grande partie détruite et remplacée par la savane, dévastée à la saison sèche par les feux de brousse. Dans cette zone, l'agriculture traditionnelle et vivrière domine l'économie : élevage, culture de tubercules (igname, manioc), céréales (sorgho, mil), arachide et coton. Les pays qui composent cette zone géographique figurent parmi les plus pauvres du monde. Il existe une activité industrielle très réduite : phosphates au Sénégal, or au Burkina.

A peu près 2/3 de la population est rurale. La zone du Sahel (au Sud du Sahara) souffre de manière chronique la sécheresse. L'avancée du désert, conjuguée à une croissance démographique vertigineuse, et aux différents conflits politiques, sont hélas souvent synonymes de catastrophe humanitaire, et d'exode rural, vers l'étranger (tragédie de l'immigration clandestine vers l'europe) ou vers les villes, qui augmentent de façon spectaculaire et anarchique (bidonvilles). Les principales villes de l'intérieur sont Niamey (Niger), N'Djamena (Tchad), Bamako (Mali).

Le littoral, autour du golfe de Guinée, concentre une densité de population plus élevée, ainsi que les villes les plus peuplées: Dakar (Sénégal), Conakry (Guinée), Abidjan (Côte d'Ivoire), Lomé (Togo). Les précipitations plus nombreuses (deux saisons de pluies) favorisent la forêt de type équatoriale, et permettent une agriculture plus diversifiée, dédiée à l'exportation internationale: café, cacao (la Côte d'ivoire et le premier producteur mondial), bananes, coton, riz.

L'Afrique occidentale est divisée en différentes ethnies, qui ne correspondent pas aux frontières artificielles issues de l'époque coloniale, ce qui provoque souvent des conflits transfrontaliers et des rivalités ethniques qui peuvent déboucher sur des guerres civiles. Au niveau religieux, l'Islam est majoritaire sur la partie Nord de la zone géographique, alors que le christiannisme s'est implanté sur la zone littorale. Les religions traditionnelles demeurent cependant importantes en zone rurale. Les trois religions coexistent en général pacifiquement, mais parfois sont sources de conflits (par exemple, en 2005, incidents en Côte d'Ivoire entre les populations musulmanes du Nord, et celles du Sud chrétiennes).

c) L'Afrique équatoriale *(Ouest et Sud du Cameroun, Sud de la République Centafricaine, Gabon, Congo, RD du Congo –ancien Zaïre-, Rwanda et Burundi)* : Pendant toute l'année, la chaleur est lourde et humide. Les pluies très abondantes se répartissent sur toute l'année, favorisant une forêt dense, difficilement pénétrable. Les fleuves ont des régimes réguliers : le long du fleuve Congo et de ses affluents, un des plus longs du monde, se concentre une forte densité de population, et quelques capitales : Kinshasa (RD Congo), Brazzaville (Congo). Le littoral est un autre foyer de peuplement important (Douala au Cameroun, et Yaoundé à l'intérieur; Libreville au Gabon) ; mais les plus fortes densités se trouvent dans la zone des grands lacs (lac Tanganika, Kivu, Albert) à l'Est de la RD du Congo, au Rwanda, et au Burundi.

L'agriculture concerne principalement le cacao, le café, le riz, sans oublier l'agriculture vivrière traditionnelle (tubercule et céréales). La RD du Congo possède d'extraordinaires ressources minières: cobalt, cuivre, or, zinc, et surtout diamants et uranium. Cette zone se trouve dans la région du Katanga, au Sud-Est du pays, une région de conflits politiques permanents, auxquels s'ajoutent les intérêts des grandes firmes multinationales. Le Cameroun et le Congo, quant à eux, possèdent d'importantes réserves de pétrole. Cependant, malgré les richesses du sous-sol, ces pays connaissent un chômage chronique (70% en RD Congo), et la majorité des populations vivent dans un état de pauvreté absolue, une situation agravée depuis les années 80 par l'épidémie du SIDA (le Zaïre est le pays le plus touché du monde).

La religion principale en Afrique équatoriale est le christianisme, notamment en RD du Congo, cependant les religions traditionnelles demeurent importantes (Cameroun). Les rivalités ethniques sont fréquentes, et peuvent aboutir à de véritables catastrophes humanitaires, comme l'a démontré le massacre des Tutsis par les Huttus en 1994 (au moins 500.000 morts en une seule semaine, et 2 millions de réfugiés)

2. Données politiques et institutionnelles de chaque pays d'Afrique francophone.

Extrême pauvreté, conflits ethniques, problèmes non-résolus lors de l'indépendance, frontières artificielles héritées du colonialisme, corruption de la classe politique, l'Afrique connaît une instabilité politique chronique: guerres civiles, coups d'état, gouvernements despotiques, aucun pays d'Afrique noire semble aujourd'hui échapper au désatre. Les « Etats-Unis d'Afrique », le rêve d'une Afrique unie, prospère et démocratique, paraît aujourd'hui une notion fort utopique. Au Nord, l'islamisme radical fait des progrès inquiétants, alors qu'en Afrique occidentale, de pays autrefois stables comme la Côte d'Ivoire ou le Sénégal se trouvent actuellement dans des situations politiques très fragiles. Le RD Congo connaît depuis plusieurs décennies de graves épisodes d'affrontements internes, alors que le Rwanda a subi, en 1994, un des plus graves génocides de l'histoire.

Mauritanie : 2,5 millions d'habitants. Cap. Nouakchott. Islam religion officielle. Langue officielle : arabe (le français est utilisé comme langue véhiculaire). Depuis 1958, la Mauritanie est une république islamiste. Régime militaire, répression contre les ethnies minoritaires (noires). Arabisation forcée. En 1989, conflit frontalier avec le Sénégal. A partir de 2005, transition démocratique.

Mali : 11,5 millions d'habitants. Cap. Bamako. Religion : islam (89%) et religions traditionnelles. Langue officielle : français (langue véhiculaire : bambara). République. Situation politique : en 1992, un coup d'état militaire a mis en place un régime totalitaire, qui doit faire face aux revendications des touareg.

Niger : 10 millions d'habitants. Cap. Niamey. Religion : islam (8o%) et religions traditionnelles. Langue officielle : français. République présidentielle. Situation politique : après une période de trois ans de dictature militaire, le pays s'ouvre de nouveau à la démocratie de puis 1999 et vient de signer la paix avec les touareg. La France, L'UE et le FMI ont accordé une aide indispensable au pays, qui subit la sécheresse.

Tchad : 8 millions d'habitants. Cap. N'Djamena. Religion : islam (50%), christianisme (35%), religions traditionnelles. Langues officielles: français et arabe. République présidentielle. Situation politique : conflit constant avec la Libye (guerre en 1983, au cours de laquelle l'armée française est intervenue) pour le contrôle du Nord du pays.

Burkina Faso : 11,5 millions d'habitants. Cap. Ouagadougou. Religion : animisme (majoritaire), islam et christianisme (35%). Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : après une période de communisme (1983-91), le pays s'ouvre au multipartisme et à l'économie de marché.

Sénégal : 10 millions d'habitants. Cap. Dakar. Religion : islam (90%) et christianisme. Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : gouvernement de Léopold Sedar Senghor, écrivain membre de l'académie française, de 1960 à 1980. Depuis, luttes contre la Mauritanie arabophone, indépendance de la Gambie (1989), répressions des ambitions séparatistes de Casamance. L'année 2000 marque la fin du Senghorisme.

Gambie : 1 million d'habitant. Pays enclavé géographiquement à l'intérieur du Sénégal, dont il a fait sécession en 1989. Dictature militaire depuis 1994.

Guinée : 7,5 millions d'habitants. Cap. Conakry. Religion : islam (85%) et animisme. Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : la Guinée fut le premier pays à accéder à l'indépendance, et le seul à refuser la communauté française proposée par la métropole. Sékou Touré instaura une sanglante dictature proche du marxisme, jusqu'en 1984, suivie d'une autre dictature militaire. Depuis 1993, la Guinée connait un régime de type démocratique.

Côte d'Ivoire : 16 millions d'habitants. Cap. Yamoussoukro (ville principale : Abidjan). Religion: islam (38%), catholicisme (28%) et animisme (17%). Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : régime personnel d'Houphouët Boigny (1960-93), puis période d'instabilité politique. En 2002, une rébellion militaire coupe le pays en deux : musulmans au Nord et parti gouvernemental défendant « l'ivoirité », au sud. En 2004, le pays connait de graves conflits internes. (affrontements entre troupes gouvernementales et français)

Togo : 5 millions d'habitants. Cap. Lomé. Religion: animisme (majoritaire), catholicisme, islam. Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : instabilité politique (coups d'états militaires frustrés en 1991, puis en 2005)

Bénin : 6 millions d'habitants. Cap. Porto Novo (ville princ. Cotonou). Religion: animisme (42%), catholicisme (26%), protestantisme (10%) islam (22%). Langue officielle: français. République unitaire. Situation politique : après une période de dictature marxiste et de corruption endémique (1972-1990), le régime s'est modéré et ouvert au libéralisme.
Cameroun : 14,5 millions d'habitants. Cap. Yaoundé. Religion: traditionnelles, catholicisme, protestantisme, islam. Langue officielle: français et anglais (le « pidgin english », mélange d'anglais, de français et de dialecte, est la langue véhiculaire). République présidentielle. Situation politique : Paul Biya est président depuis 1982. En 1991, il s'ouvre à la démocratie et permet le multipartisme.

République Centrafricaine : 4 millions d'habitants. Cap. Bangui. Religion: animisme, catholicisme et islam (22%). Langue officielle: français et sango. République. Situation politique : le pays connut dans les années 70 une des dictatures les plus sanglantes de l'histoire, celle de Jean Bedel Bokassa, qui s'autoproclama empereur. Aujourd'hui, instabilité politique. En 2003, coup d'état politique.

Gabon : 1,5 millions d'habitants. Cap. Libreville. Religion: animisme, christiannisme, islam. Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : le président Omar Bongo gouverne depuis 1967. En 1990, il fait appel aux troupes françaises pour réprimer les désordres civils nés à la suite d'une politique d'austérité que le gouvernement avait lancée. En contrepartie, il abolit le régime de parti unique.

Congo : 3 millions d'habitants. Cap. Brazzaville. Religion: traditionnelles, christianisme. Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : Régime marxiste (1968-90), puis instabilité politique. En 1997, violents combats entre les deux principaux partis pour le contrôle du pays.

République démocratique du Congo (ancien Zaïre) : 49 millions d'habitants (le plus peuplé de l'Afrique francophone). Cap : Kinshasa. Religion: catholicisme (70%) et religions traditionnelles. Langue officielle: français. République présidentielle. Situation politique : Mobutu, chef du gouvernement de 1965 à 1997, instaura un régime anti-communiste basé sur le détournement des richesses minières du Katanga (compagnie internationales) et sur le culte de « l'authenticité » zaïroise. Laurent-Désiré Kabila, chef de la guerrilla depuis les années 60, réussit à s'emparer du pouvoir en 1997, avant d'être assassiné en 2001. Aujourd'hui, son fils Joseph gouverne le pays. La guerre continue dans l'est du pays, la relation houleuse que la RD du congo maintien avec ses voisins Angola, Rwanda et Burundi, les luttes entre différentes ethnies, et les tentatives séparatistes du Katanga, zone des gisements miniers, sont autant de dangers pour la paix civile dans l'ancien Zaïre. En 2007, nouveaux affrontements entre gouvernement en opposition à Kinshasa.

Rwanda : 8 millions d'habitants. Cap. Kigali. Religion: catholicisme (64,8%), protestantisme (9%), religion traditionnelle. Langue officielle: français et kenyarwanda. Populations : Huttus (85%), et Tutsis (15%) République présidentielle. Situation politique : Pays martyr, qui a connu en 1994 un des plus graves génocides de l'histoire, celui de la population Tutsi et des Hutus modéres par les milices du gouvernement Huttu (environ 1 million de morts, et 2 millions d'exilés). Beaucoup d'intellectuels et journalistes ont questionné le rôle de la France (pro-huttu) et de la communauté internationale dans ce massacre. Le conflit entre Huttu et Tutsi a été relancé 1997 par les changements politiques du Zaïre, et par la guerre qui oppose le Rwanda à l'Ouganda (1998). La paix est loin d'être acquise.

Burundi : 3 millions d'habitants. Cap. Bujumbura. Religion: christianisme, religion traditionnelles. Langue officielle: français et kinrundi. République présidentielle. Populations : Huttu (83%)et Tutsi (15%). Situation politique : les événéments du Rwanda ont eu de nombreuses répercussions au Burundi, pays qui a basculé dans la guerre civile en 1994. Aujourd'hui, recherche d'une paix consolidée entre Huttu et Tutsi

Madagascar : La plus grande île de l'océan indien. Environ 16 millions d'habitants. Cap : Antananarivo. Langues : Malgache et français. Situation politique : instabilité politique chronique depuis plusieurs décennies. M. Ravalomanana, président après un coup d'état en 2002

*DJIBOUTI : **EN AFRIQUE ORIENTALE, AU BORD DE LA MER ROUGE. 700.000 HABITANTS. LANGUES : ARABE ET FRANÇAIS.***

(NB : CE DOSSIER A ÉTÉ RÉALISÉ EN 2006, ET NE DONC TIENT PAS COMPTE DES ÉVÉNEMENTS POSTÉRIEURS. CERTAINES DONNÉES SONT DONC SUSCEPTIBLES D'ÊTRE MODIFIÉES)

3. Situation de la langue française en Afrique occidentale et équatoriale:

Pour tous ces pays d'Afrique, **l'implantation de la langue française provient de l'époque coloniale**, du 19ième au milieu du 20ième siècle, qu'il s'agisse de colonisation française ou belge (en afrique équatoriale : le RD Congo –ancien Congo belge, le Rwanda et le Burundi). Il existe une véritable corrélation entre la durée et l'importance de l'implantation coloniale française et belge et la place réservée actuellement à la langue française pour chaque pays: ainsi le Sénégal, sous influence française depuis le 17ième siècle, et point de départ de l'activité coloniale française est aussi le pays où la langue française est la plus utilisée par la population (la langue française y a été aussi protégée par Léopold Sedar Senghor, écrivain membre de l'académie française, qui utilisait le Français pour défendre la « négritude », et qui fut le président du Sénégal de 1960 à 1980). A l'autre extrême se trouve le Cameroun, qui ne devint colonie française qu'après la première guerre mondiale (elle était allemande avant la guerre): c'est aussi le pays le moins francophone, où le

français doit coexister avec l'anglais comme langue officielle (au Cameroun la langue véhiculaire est le « pidgin english » : mélange de langue locale, d'anglais et de français. Par exemple : « la n'ga va au school » signifie « la fille va à l'ecole »)
Il faut noter que le français ne joue pas le même rôle dans tous les pays africains. En RD du Congo, au Togo, au Bénin, au Tchad, il s'agit d'une langue surtout lue (édition, journaux, revue), et entendue (radio), mais pas une langue véhiculaire. Par contre au Sénégal ou en Côte d'Ivoire le français est fréquemment utilisé comme première langue dans la vie quotidienne.

Dans la majorité des pays d'Afrique noire, le français est la seule langue officielle, dans certains autres il partage ce statut avec une langue africaine (Rwanda, Burundi, Madagascar, Mali), avec l'anglais (Cameroun), l'arabe (Tchad et Mauritanie). Enfin, dans d'autres zones, il n'a aucun statut particulier, mais il joue un rôle central dans la vie quotidienne et dans les médias, comme c'est le cas dans les Seychelles, les Comores, l'île Maurice ou la Guinée Bissau.

Bien que le temps de la colonisation soit aujourd'hui éloigné, le français garde une grande importance pour la zone Afrique, et sans doute conservera longtemps sont influence. (alors qu'en parallèle le Français a pratiquement totalement disparu en Indochine). Cela est dû au fait que **les langues qui pourraient concurrencer le français connaissent de sérieux obstacles qui les empêchent de s'imposer comme langues véhiculaires :**

- **Les langues africaines:** elles sont de tradition purement orales, et rarement retranscrites à l'écrit. De plus, elles ne concernent qu'un espace et une population réduite. Mais surtout, dans des pays où différentes ethnies coexistent, imposer une langue locale plutôt qu'une autre signifie la domination d'un groupe de population sur les autres, et aucune perspective internationale.

- **L'anglais:** il s'agit de la langue internationale par excellence, et de la langue parlée par l'autre partie de l'Afrique (Afrique orientale et australe, et de quatre pays situés « au milieu » des pays francophones : Ghâna, Libéria, Sierra Leona et surtout le Nigéria, qui avec plus de 100 millions d'habitants est le pays le plus peuplé d'Afrique). Cependant, imposer l'anglais comme langue véhiculaire signifie développer une politique éducative volontariste, ce qui est difficile à mettre en place dans de nombreux pays, où tous les enfants ne sont pas scolarisés.

- **L'arabe:** il progresse en Afrique du Nord, mais son influence est limitée aux populations de religion musulmane.

Le Français occupe donc une place privilégiée en Afrique occidentale et équatoriale. Même si elle est rarement la langue parlée dans la vie quotidienne, (sauf en Côte d'Ivoire et au Sénégal), elle est la langue officielle, souvent la seule langue écrite des pays d'Afrique. C'est la langue « cultivée », la langue de l'école et de l'administration, de la presse et des médias, de l'édition, mais aussi la langue internationale, qui permet la communication entre les différents pays voisins (par exemple « Jeune Afique-l'Intelligent -», le journal panafricain le plus important, s'exprime en français.) Cependant, le développement du Français est lié à l'enseignement: or certains pays africains avouent n'avoir pas 30% de leurs enfants scolarisés.

Vincent Milhou

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 352

Diciembre 2007

¿SOMOS DESCENDIENTES DE LOS GUSTOS CANÓNICOS DEL XVI Y XVII?

Virtudes Prieto Pérez

1. Introducción.

El relativismo histórico con que hoy se concibe la literatura ha obligado a replantearse el propio concepto de canon literario (conjunto de obras consideradas valiosas y dignas de ser leídas y comentadas).

El canon es muy importante para la enseñanza. La tradición ha ido fijando esa lista de autores y obras que han dado lugar a la literatura. Afecta a cualquier comunidad y adquiere dimensiones educativas políticas y éticas profundas, ya que nos plantea muchas preguntas acerca del mundo y los valores en los que queremos educar.

En 1969, año clave para la Didáctica de la Literatura en el que se realiza un congreso en Cerissy (Francia), Todorov denuncia que la enseñanza de la literatura está destinada al fracaso porque se cometen dos herejías: "espacial" y "cronológica", mientras pensemos que hay que enseñar literatura en orden cronológico y sólo literatura del país en el que estamos.

El currículo de Lengua y Literatura de Secundaria ahora no privilegia el orden cronológico (Real Decreto 1631/2006) porque no es historia de la literatura lo que queremos aprender.

Somos descendientes directos de los gustos canónicos del XVI y XVII, y por ello vamos a hacer un breve repaso de la preceptiva literaria de los Siglos de Oro.

2. La fijación del canon en la preceptiva literaria de los siglos XVI y XVII.

En el Renacimiento español, la preceptiva literaria, dada su naturaleza *antológica* e instrumental, ofrece una selecta y rica colección de textos que permite el análisis del canon poético áureo. En tales textos, conviven, en virtud de una superposición y pluralidad de cánones, autores de la Antigüedad grecolatina, poetas cuatrocentistas y otros del siglo XVI, fundamentalmente, de orientación clásico-petrarquista. Al margen de la canonización de Garcilaso de la Vega y de la fértil pervivencia de la poesía de cancionero, destaca, entre otras cosas, la configuración de un canon épico en torno a Alonso de Ercilla como renovación del *sermo sublimis* medieval representado por Juan de Mena y su *Laberinto de fortuna*. La variedad de criterios seguidos por los tratadistas al citar los textos se materializa, en ocasiones, en diversas propuestas particulares. Incluso, a veces, se observa cierto *color* local en la selección de los poetas que han de servir como modelos. Los tratados neolatinos, por otra parte, tienen, en general como punto de partida, fundamentalmente, las *autoridades* de la Antigüedad grecolatina, aunque proponen al tiempo, en la mayoría de los casos, modelos renacentistas para la poesía latina. De esta forma, se obtiene, en fin, una visión más pormenorizada de la fijación del canon poético áureo.

La poesía de los siglos XVI y XVII ya había sido observada, y en cierta forma analizada contemporáneamente, en diversas formas de acercamiento, fundamentalmente en tres: tratados (ya fuesen poéticas, retóricas y comentarios o anotaciones), un número no desdeñable de colecciones poéticas o cancioneros y desde una perspectiva metapoética.

Las poéticas y retóricas de esos siglos ya incluían nóminas de escritores contemporáneos, neolatinos y españoles, que prefiguran la jerarquización efectuada en los cánones de la época.

Algunos hitos representativos del Siglo de Oro son: Boscán, Gacilaso, Hurtado de Mendoza, Cetina, Montemayor, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz, Herrera, Ercilla, Lope de Vega, Góngora, Quevedo y sor Juana Inés de la Cruz.

2.1. Opinión de algunos autores.

2.1.1.José Manuel Rico.

Según José Manuel Rico, en los comienzos del XVI, nuestro idioma adquirió mayor cultura y ornato que las que había tenido en las centurias anteriores y se robusteció en la forma que hoy presenta, caminaron de tal modo Juan Boscán, natural de Barcelona, y Garcilaso de la Vega, de Toledo, a granjearse el más completo elogio y reputación de cultivadores de la poesía. Ellos usaron entre nosotros por primera vez el verso endecasílabo. En cuanto a Lope Félix de Vega Carpio, nadie ha llegado a imaginar como posible desposeer de sus laureles a este príncipe de la gramática. Don Luis de Góngora aspiró a la gama poética por un camino completamente difícil. Del todo igual en erudición y no inferior en los elogios que mereció fue Bartolomé Leonardo de Argensola, el Horacio de nuestra España, notabilísimo por la pureza y corrección de su estilo.

2.1.2. José María Pozuelo Yvancos.

Según José María Pozuelo Yvancos, la canonicidad se rige por un esfuerzo de selección historial movedizo plegado a la historia literaria. Nace en el siglo XIX, tiene impronta romántica, individualismo autorial; funciones narrativas de originalidad.

Hay una necesidad de conciliación en el XVI con las obras clasicistas. El concepto de género no viene por el propio autor, no está definida del mismo modo que su canonización posterior.

La enorme variación sufrida por el canon de la literatura española de los Siglos de Oro tal como se refleja en los repertorios de los siglos XVIII y XIX es asimismo evidente en el caso de los poetas líricos. Aunque lo más llamativo resulte el escaso lugar de San Juan de la Cruz y junto a la comprobación del controvertido caso de Góngora, igual que el Quevedo poeta, no sólo mucho menos estimado que el prosista, sino denostado y zaherido con mucha frecuencia.

En el centro del canon poético del siglo XVIII se alzan las figuras de Garcilaso de la Vega y Fray Luis de León, dos de los poetas más citados en poéticas, retóricas y antologías de este periodo. Son dos autores centrales que no sufrieron cambios sustanciales en su valoración, a diferencia de otros, mucho más sujetos a las fluctuaciones de los gustos estéticos.

Mucho de estos autores irán pasando a un segundo plano a lo largo del XIX, a la vez que se iba produciendo el ascenso de otros. Uno de ellos es Fernando de Herrera, que recibió una creciente valoración a lo largo del XVIII y durante el XIX. Conocido en el XVIII fundamentalmente como comentarista de Garcilaso; como prosista tuvo el reconocimiento de Vargas Ponce, que situó al lado de Fray Luis de León al " no tan conocido Fernando de Herrera, aunque tan digno de serlo" en el logro de la sublimidad y cadencia de la lengua literaria.

3. Conclusión.

La cuestión del establecimiento del canon es una dialéctica de polisistema. Los géneros son fluidos, por lo que para la constitución del canon hay que preguntarse primero qué entendemos por tal. Se estudiarán a la vez el canon y el contracanon, pero el canon en realidad es una postura interesada. Tenemos por un lado el canon que postula Bloom como un conjunto de obras; por otro lado el canon que postula Pozuelo, basado en la historia de la literatura. Pero existen autores con una calidad literaria colosal que no se incluyen en la historia literaria simplemente por no saber "encajarlo".

El canon a veces se podría establecer con posterioridad porque suele ser lo "rompedor" en su momento. Hay todo un "caudal subterráneo" que está ahí y que podemos indagar en él, por lo que el trabajo de la crítica que establece el canon no es inútil.

Somos descendientes directos de los gustos canónicos del XVI y XVII. No hay un único sistema sino una jerarquía, y ésta se va perdiendo progresivamente hacia una división horizontal. Esto tiene que ver con la "democratización" del sistema literario.

Sea como fuere, la institucionalización del canon debe estar patente, no debemos aniquilarlo.

Virtudes Prieto Pérez

MUNDO EDUCATIVO

Número 25 | Revista Digital de Educación | Pág. 354

Diciembre 2007

LA DÉCOUVERTE DU SAVOIR EN FRANCE
CADRE HISTORIQUE DU XVIE SIÈCLE

Yolanda de la Paz Marín

Introduction :

Le XVIe siècle français est celui de la Renaissance, période de renouveau littéraire et artistique et de rupture profonde dans l'histoire de notre civilisation.

Tout au long de cet article, nous allons explorer les changements fondamentaux qui se produisent dans la culture et dans la société et qui marquent le passage du Moyen Âge à l'Époque Moderne, de l'ancienne culture théocentrique médiévale à un nouvel ordre intellectuel profane, centré sur l'homme et la nature.

D'abord, nous allons présenter les grandes découvertes qui ont marqué cette époque ; ensuite, les deux grandes courantes de pensée qui dominent cette période, l'humanisme et la Réforme, et le roi qui a joué un rôle artistique de premier plan, François Ier. Finalement, nous allons analyser les événements historiques qui ont mené aux artistes vers le classicisme à la fin du siècle.

Le XVIe siècle inaugure les temps modernes. Ce sont des temps des grandes découvertes et des voyages qui conduisent à des nouveaux mondes : la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492, le premier tour du monde par Magellan ou l'expédition au Canada par Jacques Cartier en 1534. Les frontières aussi reculent dans le cosmos, grâce aux découvertes astronomiques de Copernic, qui démontre que les planètes tournent autour du soleil, et dans la connaissance de l'anatomie moderne, grâce à la publication en 1543 du traité de l'anatomiste flamand André Vésale, la Fabrique du corps humain.

Les historiens ont souvent considéré comme point de départ de ce mouvement en France, le début des guerres d'Italie, en 1494. La prise de Constantinople par les Turcs en 1453 avait contraint à l'exil des nombreux érudits qui s'étaient réfugiés en Italie, apportant leur connaissance de l'Antiquité (grecque et latine) ainsi que des écrits anciens et d'inestimables manuscrits. Les guerres d'Italie mettent les Français au contact de ce nouveau type de civilisation et favorisent les échanges culturels, artistiques et littéraires entre ces deux pays.

La notion de Renaissance a été formulée comme l'idée d'une « résurrection des lettres et des arts, libérés de leurs lourdeurs 'barbares', gothiques et byzantines », selon le peintre et historien d'art Giorgio Vasari (1515-1574). Ses contemporains, pris d'un enthousiasme sans bornes pour le renouvellement dans tous les domaines, appelèrent leur œuvre «guerre contre l'ignorance», «âge d'or», etc. et ils remirent en cause certains traits de la culture médiévale.

Dans sa Civilisation de l'Italie au temps de la Renaissance (1860), Burckhardt caractérise cette époque par la naissance de l'humanisme et de la conscience modernes. En effet, cette période est marquée par une transformation globale de la conception de l'être humain, de son agir et de son destin, de son rapport à lui-même et au monde. Cette nouvelle vision de l'homme vient illustrée par le courant humaniste. Elle consiste à valoriser l'homme, à le placer au centre de son univers. L'homme n'occupe plus, comme au Moyen Âge, une place préalablement définie ; il constitue un monde en lui-même, un microcosme, qui n'est pas définitivement constitué en son essence. Les notions de liberté (ce que l'on appelle le libre arbitre), de tolérance, d'indépendance, d'ouverture et de curiosité sont indissociables de cette théorie humaniste. Dans cette période de remise en cause générale, cet humanisme privilégie la recherche de la vérité et revendique le retour aux textes antiques d'origine. Les humanistes visent à lutter contre l'ignorance, et à diffuser plus clairement le patrimoine culturel, y compris le message religieux.

La lecture de la Bible, facilitée par la découverte de l'imprimerie (fin du XVe) et par la traduction en français de Jacques Lefèvre d'Étaples (1530) encourage les mouvements de rénovation religieuse, comme le mouvement religieux de la Réforme. Initiée par Mather Luther en Allemagne, elle s'incarne en France dans l'évangélisme et dans le calvinisme, né avec l'Institution de la religion chrétienne de Jean Calvin (1509-1564). Quoique divergents sur des points essentiels, le courant humaniste et la Réforme sont tous deux issus de la même volonté de revenir à la pureté des textes originaux et de se livrer à une critique libre et constructive des institutions culturelle, religieuse et politique.

À côté de ce récit de l'histoire existe une grande imposture : celle du renforcement de l'autorité royale. Ainsi, le vrai bénéficiaire de cette vaste mutation est le roi. La notion médiévale du roi premier suzerain, sommet de la pyramide féodale, détenant par le sacre un caractère religieux, se complète des traits empruntés au droit romain : le roi est le seul souverain en son royaume et il n'a pas de comptes à rendre à ses sujets. Même si cette notion de pouvoir absolu à des limites de droit (le roi a des devoirs envers ses sujets et envers Dieu) et de fait (entre d'autres, le petit nombre des représentants du pouvoir central), il est vrai que depuis l'avènement du roi François 1er en 1515, et pendant toute la première moitié du siècle, le pouvoir du roi de France ne cessa de s'affermir grâce à une consolidation des institutions, l'usage du français au détriment du Latin dans la rédaction des jugements à partir de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 ou la nomination des Évêques par le roi, et grâce aussi à la disparition des dernières grandes principautés féodales (union de la Bretagne à la France en 1531, par exemple) qui fait que le domaine royal se confonde avec le royaume.

François Ier est une figure emblématique de cette période. Il contribue à la diffusion des idées de la Renaissance italienne, par exemple, en commandant de nombreux travaux à des artistes italiens qu'il fait venir en France pour concevoir ses résidences royales dans le Val de Loire ou en ouvrant sa bibliothèque aux humanistes qu'il a enrichie de manuscrits grecs et d'un exemplaire de chaque nouveau livre publié. Protecteur des savants, des écrivains et des artistes humanistes, et fondateur du Collège des lecteurs royaux (qui deviendra plus tard le Collège de France), groupe de professeurs échappant à la tutelle de la Sorbonne, François Ier a mérité le titre de Père des lettres. Grâce à lui, la cour de France gagne en prestige, mais les guerres répétées contre les pays voisins et le train de vie fastueux de cette cour coûtaient cher à l'État, d'autant plus qu'apparaissaient des tensions entre catholiques et protestants. Le roi lui-même, encouragé par sa sœur Marguerite d'Angoulême, soutient les idées réformatrices et assure d'abord la liberté de croyance. Mais en 1534, l'affaire des placards (des écrits injurieux contre la messe affichés au château d'Amboise, jusque sur la porte de la chambre du roi) et la diffusion du protestantisme sous la forme presque exclusive du calvinisme, provoquent la multiplication des mesures répressives, qui seront encore renforcées par l'avènement d'Henri II en 1547. Vers 1550, en dépit de cette répression des grands seigneurs passent au calvinisme et, par l'édit d'Écouen (1559), le roi décide d'en finir avec l'hérésie en envoyant dans toutes les provinces des commissaires pour animer la répression. Un mois plus tard, Henri II sera assassiné.

Pendant la deuxième moitié du XVIe siècle, privé d'un monarque puissant, le pays se déchira dans une succession d'effroyables guerres de religion où protestants et catholiques vont s'affronter cruellement, culminant avec le massacre de la Saint- Barthélemy en 1572, jusqu'à la proclamation de l'Édit de Nantes en 1598. Le chaos dans lequel se trouve plongé le royaume, et la remise en cause des certitudes scientifiques et religieuses, orientent l'esthétique poétique dans le sens du baroque. La poésie rend compte des conflits et adopte un ton plus polémique. Guillaume du Bartas, auteur de la Semaine ou la Création du monde (1578), est représentatif de cette évolution, comme Agrippa d'Aubigné, huguenot intransigeant, qui publie, en 1616, uns des chefs-d'œuvre de cette littérature engagée, les Tragiques.

Conclusion :

L'émergence de la conscience de l'homme de l'âge moderne c'est une prise de chair, d'individualité, qui l'opposera à l'autre chair suprême, qui est celle de Dieu et du roi. C'est précisément la conquête de la volonté par la conscience de l'individu qui constitue l'un des moteurs de la société contemporaine, que les grands créateurs de la Renaissance exprimèrent à la base de la liberté, et qui vont aboutir aux grands atouts de la civilisation française : la laïcité, la république, la division des pouvoirs et la démocratie. Ces grands idéaux se forgent tout au long des temps modernes et coexistent avec une monarchie qui puise vers une monarchie absolue, d'origine divine. En effet l'état moderne naît dans des conflits religieux et dans le modèle monarchique. Mais il y a aussi la mise en place de l'état et l'individu, un raffinement de la civilisation et la poursuite de la distinction et de la beauté qui opèrent un profond renouvellement, tant formel que thématique, dans les lettres françaises.

Bibliographie:

CARPENTIER, J. et LEBRUN, F., Histoire de France, Éditions du Seuil, 2000.
DELUMEAU, J., La Civilisation de la Renaissance, Paris, Arthaud, coll., 1967.
GAÉTAN D.,"Entre la mort de Dieu et le triomphe de la science: un homme en quête d'identité", L'Agora, vol 1, no 3, décembre 1993
HALE, J., La civilisation de l'Europe à la Renaissance, Paris, Perrin, 1998.
DUBY, **G**. **et MANDROU**, **R.L:** Histoire de la civilisation française. Tome 1: Moyen-. Age-XVIe siècle. Paris, A. Colin, 1979.
MANDROU, R.: Introduction à la à la France moderne 1500-1640. Paris, Albin Michel, 1974.
EUGÈNE MÜNTZ, Histoire de l'art pendant la Renaissance, tome I, Paris, Hachette, 1889-1995.

Yolanda de la Paz Marín

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

¡CASTIGADOS SIN DIBUJO!

Yolanda Gutiérrez Campos

"Las obras de arte hablan de sus autores, nos introducen en el conocimiento de su intimidad y revelan la original contribución que ofrecen a la historia de la cultura"

Juan Pablo II, (1920-2005) Papa de la iglesia católica

¿Y qué hicimos mal para que nos condenaran a no poder expresarnos a través de un lenguaje plástico que no hacía mal a nadie y tanta satisfacción personal nos reportaba?- pensarán mañana los que estudian hoy en 3º de la ESO.

Según el DECRETO 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, (BOJA nº 156, de 8 de agosto 2007, páginas 15 y siguientes), durante el curso escolar 2007/08, los alumnos de 3º de la ESO "no podrán dibujar en clase" o lo que es lo mismo pero más elegante: no se les podrá impartir Educación Plástica y Visual; al parecer la inclusión de otra asignatura importantísima para corregir la personalidad de los jóvenes ha provocado una disminución de las horas que se le podía dedicar al dibujo.

¿No merecen nuestros hijos y nuestros alumnos que se les enseñe a expresarse no sólo en fórmulas lingüísticas y matemáticas, sino también en fórmulas artísticas? Perece ser que no, al menos eso pensaron los que fueron al hemiciclo el día propuesto para votar estas cuestiones.

Contemplaron que en 4º de la ESO aún había "otra oportunidad" de recibir esta materia, (siempre y cuando los alumnos decidieran cursarla de entre las 8 opciones que les dan para elegir tres).

En el peor de los casos los alumnos sólo verán esta asignatura en 1º y 2º de la ESO ya que la ORDEN de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de Agosto 2007), concede solamente y de forma vinculante 2 horas semanales a 1º y otras 2 horas semanales a 2º de la ESO. Vinculación a la que no están obligados en 3º y 4º de la ESO, siendo sólo en 4º de la ESO materia opcional a elegir por el alumno.

En 1999, el Director-General de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) lanzó un llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en el medio escolar, y en el año 2007 nuestros políticos se han encargado de hacer todo lo contrario, restar horas a dicha asignatura, aún cuando la UNESCO describe que "Favorecer el desarrollo de las artes mediante el fomento de la educación artística es contribuir al fomento de la diversidad cultural"

La Educación Plástica y Visual, o más comúnmente llamada la asignatura de Dibujo, es una herramienta muy útil para explorar capacidades que en otras no se investigan, es un lenguaje, que al igual que ocurre con Lengua y Literatura, el alumno utilizará para crear su propio idioma, su propia obra, un lenguaje mucho más universal incluso que la lengua materna y la Lengua Extranjera, por ello no se entiende que los políticos le den menor importancia.

No es sólo una herramienta para transformar plásticamente lo que se lleva dentro, sino que esta asignatura eleva la autoestima de nuestros hijos y nuestros alumnos, al saberse creadores de sus mejores obras. Y esto les lleva a tener conciencia de sus capacidades desarrollando una gran seguridad en ellos mismos.

Si dejamos que esto siga así es igual que si nosotros mismos les quitásemos los lápices de colores de las manos.

¿Será ésta una señal más sobre la decadencia de la educación en nuestro país?.

Qué será de aquellos jóvenes con potenciales para la ingeniería, la arquitectura y el arte,... cómo podrán descubrir que una de éstas era su vocación si no le damos las herramientas para percatarse de sus aptitudes.

Qué será de aquellos jóvenes que opten por ser geólogos, médicos y científicos en general y que no les hayamos enseñado a observar con paciencia y crítica el mundo que les rodea.

¿Alguien sabe qué más podríamos hacer?

Yo sólo tengo una voz y un voto.

Bibliografía:

- DECRETO 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, (BOJA nº 156, de 8 de agosto 2007, páginas 15 y siguientes)
- ORDEN de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de Agosto 2007)
- Ley Orgánica de la Educación

Referencias web:

- www.unesco.org/es
- Educación artística : http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=10305&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- LEA - Enlaces para la Educación y el Arte: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Yolanda Gutiérrez Campos

MUNDO EDUCATIVO

Número 25

Revista Digital de Educación

Diciembre 2007

LA IMPORTANCIA DE LA EDUACIÓN EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

Yolanda Muñoz Martín

La educación es quizá el trabajo más complejo al que se han de enfrentar a lo largo de su vida tanto las familias, como los maestros y maestras.

Los niños y niñas llegan al mundo "sin manual de instrucciones" y a veces se sienten como un cero a la izquierda, incomprendidos y solitarios.

Siempre nos preguntamos: ¿Estaré haciendo bien mi labor como padre, madre, o docente? ¿Qué sería lo mejor? ¿Cómo puedo explicar y enseñar esto a mi hijo/a o alumno/a? ¿Qué le ocurre a mi hijo/a o alumno/a?...

A continuación se resuelven algunos de estos interrogantes.

1. ¿Cómo y cuando hay que empezar?

Pues bien, para dar respuesta a muchas de estas dudas, hay que decir que el proceso educativo se debe iniciar **desde el vientre materno**.

Bien es sabido que el feto a partir del quinto mes de gestación puede escuchar, por tanto, reconocerá los sonidos agradables de los desagradables, distinguirá cuando su madre está relajada y cuando está nerviosa, enfadada o triste. Y claro está, percibirá todas estás vibraciones e impulsos que le harán a él sentirse y empezar a desarrollarse de una forma u otra.

También **desde** el momento en **que** el niño o la niña **nacen**, hay que empezar a educarlos día a día. Estar pendiente de ellos, establecerle **un horario**, **conductas y unos hábitos** que tendrán que seguir a lo largo de su vida (alimentación, higiene, juegos, salidas, vigilia, sueño, colegio, etc).

Es muy importante que exista por parte de los padres **un control** sobre sus hijos. Salta a la vista un niño o niña que está recibiendo una educación adecuada por parte de su familia, del niño o la niña que no la recibe.

2. ¿Qué se encuentran los profesores?

Si el trabajo de los padres es duro, no lo es menos el de los docentes.

Las aulas están llenas de **niños que carecen de afectividad**, ya que hoy en día, la mayoría de las madres al igual que los padres, tienen que trabajar. Salen de casa por la mañana y no ven a sus hijos hasta la tarde-noche.

Hay alumnos que a las siete y media de la mañana ya están en el aula matinal, después entran a clase, comen en el comedor y por la tarde van a clases extraescolares. Cuando regresan a casa (por fin, junto a los padres) es hora de ducharse, cenar y dormir. Así, desgraciadamente, transcurren día tras día las vidas de muchos de los alumnos y alumnas que fracasan en el colegio y que se sienten solos, como marionetas que se mueven de un sitio a otro sin saber a donde ir y lo que es peor aún, **sin el apoyo y cariño de sus familias.**

3. ¿Qúe se puede hacer para solucionar este problema?

En una clase donde cada alumno y alumna proviene de una familia distinta con unas normas diferentes (si es que las hay), es muy difícil educar pero no imposible.

A continuación se muestran algunas pautas que deberían seguir los maestros y maestras para abordar este tema y solucionar en la medida de los posible el distanciamiento entre padres e hijos:

- El **profesor o la profesora** tiene que ser muy **flexible**, ha de ser padre, madre, maestro, amigo y sobre todo tiene que **amar su profesión** y sentir verdadera vocación por sus alumnos y alumnas. Así podrá aconsejar y guiar a toda la clase.
- Las **tutorías con los padres y madres** tambíen pueden ayudar a abordar este problema, ya que el tutor puede informar individualmente a cada padre o madre sobre el comportamiento de su hijo o hija y así ayudarles a mejorar su situación.
- Proponer en el centro **actividades** que requieran la **participación de las familias**, como por ejemplo, hacer una chocolatada familiar.

Como se puede ver, nada es imposible en cuanto a la educación se refiere. Lo más importante es sentar las bases para poder desarrollarla correctamente y eso depende siempre de un conjunto muy importante FAMILIA + PROFESORES.

Yolanda Muñoz Martín